

TD-2
LIM * ORI

S.A. 1

MARIA DO ROSÁRIO LIMA

ORIENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA
EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

ESTUDO DAS ATITUDES DE PLANEAMENTO E EXPLORAÇÃO,
IDENTIDADE VOCACIONAL, SALIÊNCIA DOS PAPEIS E
FACTORES DE CARREIRA



LISBOA
1998

X 013122

Dissertação de doutoramento em Psicologia
(Orientação Escolar e Profissional), apresentada
à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Lisboa

INDICE

NOTA PRÉVIA	1
INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1. A ORIENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	10
1.1. Evolução Recente do Ensino Superior Português	13
1.2. Serviços de Orientação em Portugal	23
1.3. Necessidade de Serviços de Orientação da Carreira	29
CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	42
2.1. Evolução da "Orientação Profissional" ao "Desenvolvimento da Carreira"	43
2.2. Teoria do Desenvolvimento da Carreira de Donald Super	48
2.3. Implicações para a Prática da Orientação da Carreira	77
CAPÍTULO 3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	90
3.1. Escolha dos Instrumentos Utilizados	91
3.2. Inventário de Desenvolvimento Vocacional	97
3.3. Inventário sobre a Saliência das Actividades	108
3.4. A Minha Situação Vocacional	117
3.5. Inventário de Factores de Carreira	126
3.6. Questionário	136
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	141
4.1. Adaptação e Ensaio Experimental	142
4.2. Descrição da Amostra	156
4.3. Condições de Aplicação	187

CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	192
5.1. Inventário de Desenvolvimento Vocacional	197
5.1.1. Precisão das Medidas	197
5.1.2. Tendência Central e Dispersão dos Resultados	204
5.1.3. Comparações entre Grupos	207
5.1.4. Intercorrelações de Escalas	220
5.1.5. Análise Factorial das Escalas	223
5.1.6. Análise Discriminante	227
5.2. Inventário sobre a Saliência das Actividades	230
5.2.1. Precisão das Medidas	230
5.2.2. Tendência Central e Dispersão dos Resultados	237
5.2.3. Comparações entre Grupos	241
5.2.4. Intercorrelações de Escalas	252
5.2.5. Análise Factorial das Escalas	257
5.2.6. Análise Discriminante	262
5.3. A Minha Situação Vocacional	266
5.3.1. Precisão das Medidas	266
5.3.2. Tendência Central e Dispersão dos Resultados	275
5.3.3. Comparações entre Grupos	278
5.3.4. Intercorrelações de Escalas	286
5.3.5. Análise Factorial das Escalas	288
5.3.6. Análise Discriminante	290
5.4. Inventário de Factores de Carreira	295
5.4.1. Precisão das Medidas	295
5.4.2. Tendência Central e Dispersão dos Resultados	302
5.4.3. Comparações entre Grupos	305
5.4.4. Intercorrelações de Escalas	313
5.4.5. Análise Factorial das Escalas	317
5.4.6. Análise Discriminante	320

5.5. Estudo da Relação entre Instrumentos	323
5.5.1. Intercorrelações de Escalas	323
5.5.2. Análise Factorial das Escalas	332
5.5.3. Análise Discriminante	341
5.6. Análise de Conteúdo	344
5.6.1. Questionário	344
5.6.2. A Minha Situação Vocacional e Inventário de Desenvolvimento Vocacional	369
5.7. Estudo de Casos	385
 CONCLUSÕES	 400
 BIBLIOGRAFIA	 422
 ÍNDICE DE FIGURAS	 435
 ÍNDICE DE QUADROS	 437
 ANEXOS	 449

NOTA PREVIA

Embora na Introdução procure fundamentar o meu interesse pela prática da orientação da carreira, gostaria aqui não só de o enunciar, mas sobretudo transmitir a ideia de que foi essa mesma prática o ponto de partida para a elaboração desta tese de doutoramento. Se os meus interesses científicos devem estar presentes como investigadora, eles são e sempre foram indissociáveis do interesse em estabelecer relações de ajuda no âmbito da especialidade em Psicologia da Orientação Escolar e Profissional. É gratificante constatar que me foi proporcionada a autonomia necessária para explorar os meus interesses como investigadora e psicóloga, o que contribuiu para o desenvolvimento da minha carreira, mais especificamente para a satisfação e realização profissional.

Ao Prof. Doutor J. Ferreira Marques, não posso apenas agradecer o seu apoio imprescindível como Orientador da tese de doutoramento. Devo também aproveitar esta oportunidade para recordar os vários momentos em que tiveram lugar o seu saber, a sua compreensão, estima e confiança. Relativamente a estes fica o meu mais sincero reconhecimento e respeito, que sempre procurei demonstrar no exercício das minhas funções e como membro da equipa do Ramo de Orientação Escolar e Profissional.

Destaca-se o apoio da Dr.^a Isabel Dória e também da Dr.^a Ana Ferreira, que fazem parte do Laboratório de Estatística e Análise de Dados da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Agradece-se, em especial, a colaboração da Dr.^a Isabel Dória, que me proporcionou a ajuda necessária para a análise estatística dos dados obtidos no estudo empírico.

Às minhas colegas Dr^a. Alexandra Barros, Dr^a. Maria João Afonso e Dr^a. Maria Odília Teixeira, agradeço o constante apoio, incentivo e sugestões que me foram proporcionados ao longo do percurso que constituiu a tese de doutoramento.

Aos meus colegas Dr. Eduardo Marques e Dr. Jorge Romano agradeço a amizade e disponibilidade sempre presentes e o contributo que tiveram para a apresentação da tese.

Ao Centro de Psicometria e de Psicologia da Educação, fica o reconhecimento de subsídios financeiros que permitiram suportar parte dos custos de realização deste projecto de investigação.

Salienta-se, ainda, a receptividade e colaboração por parte de todos os Professores com quem contactei nos estabelecimentos de ensino superior a que tive de me deslocar, com o objectivo de fazer a recolha de dados necessária para a investigação em causa.

Por fim, manifesto o meu apreço a todos aqueles (educadores, familiares, colegas e amigos) que, ao longo do meu percurso escolar, académico e profissional, contribuíram para o meu desenvolvimento como pessoa e, directa ou indirectamente, para a escolha e exploração dos diferentes papéis que actualmente desempenho e nos quais me sinto satisfeita e realizada.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

No âmbito da Orientação e Desenvolvimento da Carreira no Ensino Superior, a presente investigação incide no estudo da interacção de variáveis relevantes para a relação entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento da carreira. Considerando que os estudantes abrangidos frequentam o 1º e o 2º ano do ensino superior, encontrando-se numa fase de transição, enfatiza-se a relação entre a formação da identidade e as tarefas do desenvolvimento da carreira com que estes estudantes se deparam. Procura-se, igualmente, contribuir para a intervenção psicológica em orientação da carreira, através da adaptação de dois instrumentos de medida, considerados úteis com estudantes que ingressaram no ensino superior. Salienta-se a importância do alargamento da prática da Psicologia da Orientação da Carreira com estes estudantes (quer a nível individual quer institucional), pela ajuda que pode proporcionar no grau de satisfação com o curso, para um melhor desempenho do papel de estudante, bem como dos restantes papéis que podem ser desenvolvidos enquanto fontes de prazer e realização pessoal.

A escolha deste projecto de investigação liga-se às actividades de aconselhamento de carreira a estudantes do ensino superior, que tenho tido oportunidade de desenvolver no contexto da prestação de serviços à comunidade do Ramo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Esta actividade tem-se revelado muito gratificante pela prática da “relação de ajuda” que proporciona e motivadora de comportamentos “exploratórios” enquanto conselheira de orientação. Para esta atitude exploratória tem contribuído o constante “estudo de casos” e tentativa de operacionalização de variáveis psicológicas relevantes para o planeamento e tomada de decisão na carreira. Na medida em que o aconselhamento de carreira se centra numa relação de ajuda individual que decorre das necessidades específicas do indivíduo, e que se considera fundamental o alargamento

deste tipo de intervenção a nível institucional e como medida de prevenção, torna-se oportuna esta reflexão sobre a prática da orientação da carreira.

É dada importância à experiência como aquisição de conhecimentos e obtenção de resultados eficazes na relação de ajuda com os indivíduos, à divulgação de estudos de casos e à demonstração da necessidade de apelo às teorias para uma melhor resolução dos problemas dos indivíduos (Savickas, 1995). A teoria proporciona aos conselheiros explicações para os comportamentos não directamente observáveis, ideias sobre estratégias a serem utilizadas, quando as utilizar e como as utilizar. Trata-se de usar a teoria na prática, tendo em vista uma maior eficácia na resolução dos problemas e alcance dos objectivos, e não de as dissociar (McDaniels e Gysbers, 1992). O que é empírico não necessita ignorar o que é teórico, nem a teoria necessita ser especulação subjectiva.

Os psicólogos tomaram progressivamente consciência de que a teoria pode resultar de uma análise de pesquisas cumulativas, o que por sua vez pode levar à formulação de hipóteses empiricamente testáveis. A actividade efectiva de um conselheiro envolve-o num ciclo contínuo de formulação de hipóteses e de as testar acerca de um indivíduo em particular. Cada informação (seja um acontecimento da história pessoal, um comentário do cliente ou o resultado de um teste) sugere uma hipótese acerca da pessoa, que será confirmada ou não, tal como outros factos que se vão obtendo. Tais hipóteses são por si indicadores de outras linhas de investigação, como a escolha de testes ou obtenção de posterior informação (Anastasi, 1992, pp. 611-612).

O presente estudo fundamenta-se na teoria do desenvolvimento da carreira de Donald Super, cujas perspectivas revelaram desde o início uma constante actualização e intervenção psicológica cada vez mais integradora e englobante dos comportamentos vocacionais no desenvolvimento pessoal dos indivíduos. O primeiro grande contributo de Super, teve como implicação o abandono da visão estática da orientação, na medida em que acentua o desenvolvimento da carreira como um processo, isto é, como algo que não ocorre num determinado momento mas sim durante toda a vida do indivíduo. Como

refere o autor, sempre foi importante considerar três perspectivas no tempo: o passado, o presente e o futuro, reflectindo o presente o passado e sendo o presente a base do futuro (Super, 1990).

Entre as aplicações práticas da teoria do desenvolvimento da carreira, situa-se o aconselhamento, para o qual termos como “auto-conceitos”, “saliência de papéis” e “transição”, são de especial importância no contributo para a intervenção psicológica baseada na teoria de Super. Na relação de ajuda com os indivíduos, relativamente aos objectivos do aconselhamento de carreira e ao próprio processo de aconselhamento, são relevantes entre outros aspectos a integração de traços de personalidade, a forma como os diferentes papéis e estádios de desenvolvimento contribuem para a compreensão da carreira, as fases de transição que os indivíduos atravessam quer do ponto de vista social quer face ao próprio desenvolvimento pessoal.

A ênfase na pessoa é cada vez mais valorizada, até pela frequência com que os indivíduos abordam problemas “não de carreira” no aconselhamento de carreira, sendo considerada mais ténue a fronteira entre este tipo de aconselhamento e o aconselhamento em geral (Niles e Anderson, 1995). A ênfase situa-se também no processo que é o aconselhamento, não havendo uma teoria do aconselhamento de carreira, mas sim teorias acerca de como as pessoas escolhem profissões e desenvolvem as suas carreiras (Savickas, 1993).

Defende-se a necessidade de os conselheiros darem mais atenção aos aspectos afectivos quando os indivíduos são confrontados com problemas de carreira, entrando-se em linha de conta com o impacto de variáveis psicológicas significativas nas tomadas de decisão na carreira - as tarefas e estádios de desenvolvimento, a formação da identidade e estatuto social, auto-conceito, necessidades psicológicas e “obstáculos internos” (Manuele, 1992). O estudante universitário coloca a questão “Quem sou eu, quais são as minhas necessidades e como posso eu ir ao encontro delas?”. A resposta reside no considerar o indivíduo como um todo, o que significa encarar o desenvolvimento da carreira indissociável do desenvolvimento humano ou pessoal (Elwood, 1992).

Poucas investigações se têm debruçado sobre a relação entre as tarefas de desenvolvimento da carreira e o processo de formação da identidade na adolescência. Em termos da prática, o conselheiro pode ajudar estes jovens a desenvolver o processo de descoberta de si próprios, facilitando quer o desenvolvimento da carreira quer os processos de formação de identidade (Blustein, Devenis e Kidney, 1989). Pretende-se valorizar a interacção de variáveis no desenvolvimento da carreira e a adaptação a esta, dando-se menos ênfase ao “quê” e “quem” e maior incidência ao “porquê” e “como” (Osipow, 1991).

Na medida em que a presente investigação abrange estudantes do ensino superior, começa-se por fazer referência à Orientação neste nível de ensino, destacando-se a evolução mais recente do ensino superior português, a necessidade de implementar serviços de orientação da carreira e a apresentação de algumas das actividades que podem integrar estes mesmos serviços (capítulo 1).

No enquadramento teórico (capítulo 2) sintetiza-se a evolução da Orientação, caracteriza-se o modelo desenvolvimentista de Donald Super e abordam-se as implicações para a prática da orientação da carreira.

Apresenta-se em seguida (capítulo 3), a fundamentação da escolha dos instrumentos utilizados e uma breve referência à origem, descrição e apresentação das principais características metrológicas de cada um dos instrumentos de medida. É, ainda, dada informação sobre o Questionário de dados pessoais, elaborado para complementar as informações mais qualitativas obtidas através de dois dos testes psicológicos aplicados.

Inclui-se, posteriormente (capítulo 4), a metodologia adoptada, que incide na adaptação e ensaio experimental de dois dos instrumentos de medida, na descrição da amostra e nas condições de aplicação em que decorreu todo o processo de recolha de dados para o estudo empírico.

Na análise e discussão dos resultados obtidos com os diferentes instrumentos e através da relação entre variáveis (capítulo 5); procura-se estudar os instrumentos de medida utilizados e as amostras abrangidas, bem como estabelecer comparações com resultados de outros estudos. Procede-se, também, à análise de conteúdo dos dados do Questionário e ao estudo de dois casos da amostra total de estudantes. Por fim, apresentam-se as conclusões, destacando-se os dados mais relevantes, propostas de outros estudos empíricos e reflexões pessoais decorrentes da presente investigação.

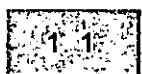
As finalidades do ensino superior são necessariamente múltiplas. Mas talvez a mais concreta consista no desenvolvimento de “metacompetências” profissionais, isto é, de competências relativamente estáveis de maneira a adquirir as que são directamente utilizáveis profissionalmente e que estão em permanente evolução. A ideia segundo a qual a evolução das actividades profissionais suscita o aparecimento de descontinuidades na natureza e hierarquia das qualificações profissionais, tinha já sido abordada por Maurice Reuchlin no estudo que desenvolveu integrado num conjunto de pesquisas intituladas “Plano Europa 2000” (“L’enseignement de l’an 2000”). Nesta sua obra refere que o processo de orientação tende a confundir-se com o processo pelo qual cada indivíduo se constrói, partindo-se do princípio de que essa construção se opera através das interacções indivíduo-meio. A única possibilidade oferecida, no passado, ao indivíduo de acomodação ao meio (pelo número limitado das oportunidades existentes), tende a ser substituída por uma situação em que a dificuldade de orientação estará ligada, pelo contrário, à multiplicidade de alternativas. Reuchlin fala de descontinuidade horizontal, na medida em que a evolução acelerada de tecnologias altamente sofisticadas torna cada vez menos provável a existência de qualificações de nível elevado que sejam polivalentes. Mas em cada sector da actividade parece instalar-se também uma descontinuidade vertical - o acesso a um nível de qualificação superior exige a aquisição de conhecimentos e competências específicas, que não se podem adquirir geralmente através de uma prática de nível inferior (Reuchlin, 1989, pp. 85-87).

A Universidade deve também ter como característica a não obrigatoriedade de um percurso de estudos irreversível. Poderia e deveria propor-se difundir ao grande público novas ideias e conhecimentos apresentados de forma tal que permitissem ao maior número de indivíduos a aquisição de uma certa intuição do que podem ser essas

mesmas ideias e conhecimentos. A Universidade poderá ser levada a adoptar programas, métodos de selecção e de orientação, métodos de ensino distantes dos que se conhecem, ainda que se trate muitas vezes de generalizar determinadas características embrionárias. Esta evolução desenvolver-se-á no seio de uma maior diversificação e mais sistematicamente organizada. Cada uma das múltiplas possibilidades disponíveis por parte da Universidade deverá estar acessível a todas as pessoas, sejam estas quem forem e sejam quais forem os meios a partir dos quais possam ou não usufruir (Reuchlin, 1989, pp. 87-94).

O sistema de ensino superior em todos os países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.) verificou um aumento substancial de exigências e de expectativas, com a inclusão de novas dimensões nas funções educativas tradicionais e nas funções científicas e profissionais dos sistemas. Isto resultou do efeito cumulativo de uma população estudantil mais numerosa e variada, do desenvolvimento científico e tecnológico, da importância da inovação e do conhecimento nas sociedades modernas e da importância económica da existência de mão-de-obra especializada. Na maior parte dos casos, o aumento do número e dimensão das universidades verificou-se sem que tivesse sido feito um exame minucioso das possíveis alterações de função de um sector universitário em expansão. Em todos os países não foi só o número de indivíduos que se matriculou no ensino superior que alterou, mas também as características desses mesmos indivíduos. A expansão deu origem à participação de estudantes dos mais diversos estratos sociais, com diferentes motivações e maiores qualificações educativas. Outras circunstâncias aumentaram a procura de cursos orientados para as profissões, o número de estudantes adultos e a tempo parcial, o surgimento de novos modelos e de conteúdos diferentes a nível de ensino pós-graduado. A investigação básica tradicional continua a ser uma necessidade importante da sociedade, particularmente no que se refere à mudança nas funções de investigação, a necessidade de uma investigação aplicada e de desenvolvimento, existindo necessidade correspondente de efectivas mudanças tecnológicas e de difusão de conhecimentos. São cada vez mais prioritárias a recolha, síntese e interpretação da informação.

Numa perspectiva global, é o sector como um todo e não necessariamente cada instituição que dele faz parte que tem de ser capaz de satisfazer uma série de requisitos adequados, pelo que as universidades não precisam de ser iguais e cada uma pode encontrar a sua singularidade nas funções que lhe são atribuídas (O.C.D.E., 1987).



Evolução Recente do Ensino Superior Português

Portugal vê pela primeira vez instituída uma Universidade, com faculdade exclusiva de conceder o respectivo grau, em 1288. Primeiro instalada em Lisboa, teria, depois, uma vida de vai e vem entre a capital e Coimbra. Com a Reforma Republicana de 1911, foram criadas mais Universidades e em Lisboa, a partir de 1931, passaram a existir duas Universidades, a Clássica (actualmente, Universidade de Lisboa) e a Técnica (actualmente, Universidade Técnica de Lisboa), esta última para agrupar institutos até aí dispersos, de entre os quais o Instituto Superior Técnico (Suplementária, p. 4).

Apesar de ao longo da década de 60 se ter duplicado o número total de alunos do ensino superior, a população estudantil universitária (comparativamente com os valores europeus de então) era bastante baixa. Situação que era uma consequência do desenvolvimento económico que se verificou ao longo dos anos 60, embora pouco ou nada se tenha feito nesse período com o objectivo de expandir e diversificar o ensino superior. O aumento na procura do ensino superior teve como única resposta um rápido crescimento da razão assistentes/professores, que não foi acompanhada pelo aumento da capacidade das universidades em formarem os seus assistentes e permitirem a sua especialização e promoção académica. Por outro lado, não se verificava qualquer tendência para dotar as universidades de uma gestão participativa e inovadora ao que há que acrescentar a influência, em especial nos estudantes e assistentes, da guerra colonial (Braga e Grilo, 1981, pp. 224 - 225).

A ideia de mudança foi uma ideia quase de todo ausente na Universidade portuguesa nas três décadas que se seguiram a 1930 (em algumas cadeiras as matérias eram ensinadas anos a fio sem qualquer alteração, as bibliotecas quase não eram frequentadas, a palavra seminário não tinha uso na Universidade, o movimento associativo quase não abordava os problemas pedagógicos, ...). Na década de 60, a estrutura da Universidade não se modificou substancialmente. Passou, porém, a ser contestada com um vigor crescente. Os movimentos estudantis começaram a adquirir capacidade de contestação. No início da década de 70 a crise era já demasiado aguda para que se não tomassem providências. Com Veiga Simão no Ministério da Educação foram tomadas medidas e fizeram-se reformas (Brotas, 1981, pp. 623 - 625).

É em 1973 que a Universidade portuguesa sofre uma reforma importante, que leva à criação de instituições de ensino universitário fora dos tradicionais centros escolares de Coimbra, Porto e Lisboa. Foi dado um importante impulso quer na descentralização do ensino quer no próprio desenvolvimento das regiões onde os novos estabelecimentos foram criados. Ministro da Educação Nacional de 1970 a 1974, Veiga Simão é o autor do Plano de Desenvolvimento Educacional (1972) e da Lei de Bases da Reforma do Sistema Educativo (1973), ao abrigo da qual se fundaram, logo a partir daquele ano, todas as novas universidades portuguesas (Suplementária, pp. 4 - 7).

No início dos anos 70, com excepção do ensino artístico, o ensino superior era exclusivamente universitário, tendo os cursos a duração genérica de 5 anos e conferindo o grau de licenciatura. Durante o período de 1970 a Abril de 1974, a educação sofreu um grande impulso a todos os níveis, destacando-se no que se refere ao ensino superior: a definição, pela primeira vez, dos vários tipos de estabelecimentos de ensino superior e seus objectivos; o prolongamento do ensino pré-universitário para doze anos de escolaridade; o aumento dos quadros do pessoal docente e do seu ritmo de formação; a promulgação de legislação que regulamenta as provas de doutoramento; a actualização, a reestruturação e a criação de diversos cursos e Escolas; a criação de novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores e a discussão

pública das “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”. Do ponto de vista da expansão e diversificação do Ensino Superior, a medida de maior alcance foi a criação dos estabelecimentos referidos, até aí exclusivamente universitários (Braga e Grilo, 1981, pp. 225 - 230).

No período de Abril de 1974 a Julho de 1976, a evolução e tipo de problemas dos “Novos” estabelecimentos de ensino superior foram muito diferentes dos que ocorreram nas Universidades “Antigas” e outras já existentes em 1973, pelo que são considerados em separado. Relativamente às Universidades “Antigas” foi publicado em Dezembro de 1974 o primeiro diploma definindo a composição e competência de novos órgãos de gestão, cuja aplicação vigorou até final de 1976, que foi um dos factores que mais contribuiu para a alteração do ensino superior, a par com o acesso a este nível de ensino, as passagens administrativas, a proliferação dos cursos de bacharelato e o saneamento de um elevado número de professores qualificados, entre outros. Os designados “Novos” estabelecimentos de ensino superior foram, comparativamente, muito pouco afectados. Seguiu-se o período de Julho de 1976 a Dezembro de 1979, em que foram tomadas importantes medidas com o duplo objectivo de minimizar o estado de alteração do Ensino Superior e de estabelecer uma política de expansão e diversificação deste nível de ensino (Braga e Grilo, 1981, pp. 225 - 230).

Uma das opções fundamentais, para que Portugal acompanhasse os parceiros da então Comunidade Europeia, era a necessidade de formação de técnicos para o seu desenvolvimento, o que obrigou a uma reestruturação de todo o ensino, em especial do ensino superior. Considera-se essencial que os órgãos de soberania assumam opções a tomar no que se refere à diversificação, expansão e acesso ao ensino superior.

A diversificação institucional decorre da necessidade de adaptar o ensino à satisfação das solicitações do “mercado de emprego” e às exigências da realização individual. O modelo do sistema diversificado defendido para Portugal foi o que institucionaliza diferentes subsistemas (embora os objectivos globais sejam idênticos -- ensino, investigação e prestação de outros serviços à comunidade) na estrutura do ensino

superior, correspondendo, a cada um, um dado conjunto sequencial de graus e diplomas próprios.

As Universidades devem fundamentalmente desenvolver o ensino e a investigação ao mais alto nível, devendo ser permanente a capacidade para responder às solicitações das necessidades nacionais em qualquer sector de actividade. A actividade universitária não deve processar-se apenas internamente (através do desenvolvimento, aprofundamento e aumento do seu potencial científico e cultural) - deve abrir-se à cooperação com a sociedade a que pertence. Pela sua inserção regional, os Institutos Politécnicos terão, na maioria dos casos, um carácter mais restrito do que as Universidades, prosseguindo essencialmente objectivos ao nível da região e quanto ao ensino deverão formar professores e técnicos qualificados para domínios de actividades diversas. O esquema de diversificação contemplava uma nota de ordem política (ultrapassar interesses "conjunturais") e uma nota de ordem sociológica (eliminar o espírito classista e criar uma nova mentalidade que aceitasse que cada um ocupa na sociedade o lugar que lhe compete de acordo com a sua capacidade e resultados do seu trabalho e esforço). Como já se referiu, a taxa de escolaridade do ensino superior era muito inferior à dos restantes países da Europa Ocidental, havendo necessidade de se expandir urgentemente a capacidade global do sistema, o que implicava por um lado consolidar e desenvolver as Universidades criadas nos últimos anos e, por outro, implementar uma rede nacional de estabelecimentos de ensino superior politécnico (Braga e Grilo, 1981, pp. 233 - 238).

A oferta do ensino superior diversificou-se e expandiu-se fortemente em Portugal na última década. Uma realidade que os números expressam é a de que enquanto no ano escolar 1995/1996 o número de alunos inscritos no ensino superior público e privado (Universidades e Institutos Politécnicos) totalizava 313.495, em 1989/1990 o número de alunos inscritos fora de apenas 157.869. Para estes números foram consideradas as instituições de Ensino Público, Ensino Particular e Cooperativo e Universidade Católica Portuguesa. (Fonte: Ministério da Educação) (Suplementária, pp. 4 - 6). É cada vez maior o número de jovens que pode frequentar a universidade, gerando-se o problema

do acesso e criando-se um desequilíbrio por passar a “haver diplomados da Universidade a mais”, quando faltam profissionais qualificados nos níveis mais baixos. O problema é complexo, não se limitando apenas às instalações ou ao funcionamento da Universidade, tendo a ver com a evolução da sociedade em que se vive (Brotas, 1981, p. 626).

A expansão da universidade, por maior que seja, não pode absorver todos os jovens que terminam o ensino secundário. O problema do acesso ao ensino superior não pode ser dissociado do problema da definição dos objectivos do ensino secundário, pelo menos da sua fase terminal, até pela tendência que se acentuou nos últimos anos no sentido de se pretender que o ensino secundário prepare os jovens para a entrada no ensino superior. Por outro lado, há um grande equívoco sobre o que é uma boa preparação para entrar na universidade, não sendo a entrada de muitos jovens o produto de uma escolha, mas sim de um sentimento de incapacidade para encontrar outras saídas (Brotas, 1981, pp. 643 - 644).

Desde os anos 70 que as condições de acesso se têm processado de forma muito variada, traduzindo em certa medida a evolução socio-política que tem sofrido o sector do ensino superior: entrada condicionada por um exame de aptidão à Faculdade, inscrição no serviço cívico estudantil, *numerus clausus*, entrada condicionada pela aprovação no Ano Propedêutico (Braga e Grilo, 1981, pp. 239 - 241).

Com a generalização dos *numerus clausus*, o acesso ao ensino superior passou a fazer-se por concurso, e a selecção dos candidatos por nota de candidatura e opções expressas, sendo a nota de candidatura a média ponderada das classificações obtidas nos 10º, 11º e 12º anos e dos resultados em exames nacionais finais do 12º ano de escolaridade (Prova de Aferição). Se até 1988 apenas se verificaram modificações no cálculo da nota de candidatura, pela ponderação atribuída aos diferentes elementos que a compunham, o regime adoptado em 1989 introduz alterações profundas: natureza das provas, fixação das condições específicas de candidatura aos diferentes estabelecimentos de ensino superior, selecção, ordenação e colocação dos candidatos. A

Prova de Aferição foi substituída por uma nova prova denominada Prova Geral de Acesso (PGA), um exame escrito único destinado a avaliar o desenvolvimento intelectual dos candidatos, o seu domínio da língua portuguesa ao nível da compreensão e da expressão, e a sua maturidade cultural ((alínea a) do preâmbulo do Decreto-Lei nº 354/88 de 12 de Outubro). A fixação das condições específicas para a candidatura aos diferentes cursos foi remetida para a competência dos respectivos estabelecimentos de ensino superior, em termos das condições necessárias para a candidatura aos seus cursos (disciplinas específicas dos 10º, 11º e 12º anos) e da realização de Provas Específicas de conhecimentos sobre matérias curriculares desses níveis de ensino. Podiam, ainda, ser incluídos pré-requisitos de ordem vocacional ou física e critérios de preferência regional para algumas vagas, no caso dos institutos politécnicos. No que respeita à seriação-ordenação-colocação dos candidatos foram introduzidos (em substituição da nota única nacional de candidatura) critérios de seriação e deixada aos estabelecimentos de ensino superior margem na sua aplicação para a ordenação dos candidatos por curso (peso relativo dos diferentes elementos de seriação, nota na PGA e médias das Provas Específicas e das classificações no Ensino Secundário). Esta ordenação comportava o carácter iterativo da colocação, a ordem de preferência expressa (bonificações nas três primeiras opções) e a posição nas listas referentes aos pares curso/estabelecimento (Marques e Miranda, 1991, pp. 157 - 158).

Debruçando-se sobre a temática do acesso ao ensino superior, Miranda (1995, pp. 41 - 45) refere que esta questão constitui uma problemática relevante, até pela tendência crescente da procura deste nível de ensino como prosseguimento de estudos no projecto de vida de muitos jovens (e das suas famílias) no termo da escolaridade obrigatória. A concepção e avaliação de políticas de admissão no Ensino Superior não devem ter em consideração um só critério (como por exemplo, o sucesso educativo), mas também expectativas quer individuais quer sociais. Por outro lado, a intervenção das universidades no processo de admissão, deve incluir a defesa da valorização do percurso escolar dos seus candidatos.

Desde o regime de acesso iniciado para o ano lectivo de 1989/90 (Decreto-Lei nº 354/88, de 12 de Outubro), que se verificaram poucas mudanças nas condições de acesso até ao ano lectivo de 1995/96 (Exames do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior/1996/Informação Geral). Para este ano lectivo, as provas específicas passaram a ser substituídas pelas designadas disciplinas específicas (exames nacionais elaborados por equipas especializadas sendo os enunciados das provas de exame entregues a cada escola no próprio dia da sua realização) e a Prova de Aferição é abolida, sendo necessário contudo efectuar o exame da disciplina base correspondente ao curso do ensino secundário frequentado. Assim, para se candidatarem ao ensino superior no ano lectivo de 1995/96, os estudantes necessitavam satisfazer, cumulativamente, as seguintes condições: ter aprovação num curso do ensino secundário, ter realizado, em 1996, o exame da disciplina base e os exames das disciplinas específicas exigidos para determinado curso e estabelecimento (e, se assim decidido pelas instituições de ensino superior, ter nesses exames uma classificação igual ou superior ao mínimo por elas fixado), satisfazer os pré-requisitos caso fossem exigidos e ter uma nota de candidatura igual ou superior ao valor mínimo fixado (se decidido pelas instituições de ensino superior). Neste ano, a ordenação dos candidatos a cada curso de cada estabelecimento de ensino superior foi feita pela ordem decrescente de uma nota de candidatura, calculada utilizando 40% da classificação final do curso do ensino secundário, 10% da classificação do exame nacional da disciplina base e 50% da classificação dos exames nacionais das disciplinas específicas.

No ano lectivo de 1996/97, é editado um Guia cujo título é "Exames Nacionais do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior/1997/Informação Geral/Instruções para inscrição nos exames", verificando-se como diferença em termos de candidatura a eliminação do exame na disciplina base, que em muitos casos coincidia com uma das disciplinas específicas sendo, consequentemente, a sua nota atribuída percentualmente duas vezes. Assim, a ordenação dos candidatos a cada curso de cada estabelecimento de ensino superior é feita pela ordem decrescente de uma nota de candidatura, calculada utilizando as classificações dos exames nacionais das disciplinas específicas (50%) e a classificação final do ensino secundário (50%).

Um estudo de âmbito sociológico (Silva, 1986), salienta a importância da transição do ensino secundário para o ensino superior. A autora destaca a dissociação entre as aspirações culturalmente prescritas e os meios institucionalmente proporcionados. Enquanto os estudantes centralizaram as suas convicções emocionais em determinadas metas culturais, depararam-se com a insatisfação directamente resultante da tomada de consciência do inútil esforço dispendido para tentar alcançá-las. É o próprio processo de socialização dos jovens que está comprometido e com ele pode estar a interacção ao longo da qual são apreendidos novos papéis e adquirida a compreensão de novas normas.

Destaca a conjugação de dois factos: a notória incapacidade do ensino secundário assegurar, convenientemente, a preparação dos alunos que atingem os anos terminais e o carácter aleatório que se verifica na selecção para o prosseguimento de estudos pós-secundários. Os grupos etários directamente atingidos por esta situação obrigariam a procedimentos pedagógicos específicos, a um esforço suplementar e urgente, de modo a minimizar os fenómenos detectados e que atingem proporções inquietantes. O ingresso no ensino superior é visto como uma área de tensão, confluência de factores individuais e sociais em que os estudantes se encontram muito distanciados do meio social circundante e da inserção na vida activa.

A autora refere, ainda, que deve ser anulada a desarticulação existente entre os diferentes níveis e graus, estabelecendo-se uma clara disjunção dos objectivos à saída do ensino secundário e à entrada no ensino superior. Seria inevitável o alargamento das estruturas do ensino pós-secundário e uma perspectiva diversificada de actuação: uma gama variada de opções e de especializações, de modo a que o ensino superior assegure uma formação técnica, apelando para a colaboração com o exercício de uma profissão; cursos pós-secundários que conferissem diplomas consoante a sua duração, prevendo carreiras práticas e facilitando a entrada na vida activa; a implantação, necessariamente, de uma estrutura de informação e de orientação, extensiva a todos os estabelecimentos de ensino secundário; a actuação de agentes educativos específicos no sentido de

colaborarem para a supressão deste tipo de problemáticas. A proposta final do trabalho visa eliminar uma preocupação que emerge do esquema que pretende essencialmente o preenchimento dos *numerus clausus*, independentemente das aptidões, capacidades e preferências dos candidatos, para o que se baseia numa estabilidade normativa (evitando-se um clima de transitoriedade, de imprevisibilidade), numa ampla e unívoca informação e orientação escolar profissional e na existência de um organismo interveniente técnico e eficazmente estruturado (Silva, 1986, pp. 519 - 528).

Em 1997, no depoimento para o "Anuário do Ensino Superior" o Professor Doutor Luís Sousa Lobo refere que: " (...) é importante criar um ambiente académico acolhedor e estimulante. Tirar um curso superior é uma oportunidade para adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades e competências, mas constitui também um tempo para conviver e fazer novos amigos, reflectir sobre a sociedade, os valores e as pessoas. (...) Por outro lado, as pessoas são o factor determinante: estudantes motivados e bem seleccionados, professores particularmente qualificados e dedicados (...) e funcionários experientes e conhecedores (...) resistindo à tendência para o quase anonimato que em geral acompanha a massificação do ensino. (...) Na sociedade de informação e do saber em que já vivemos, a aprendizagem constante é aquilo que nos espera ao longo da vida. Por isso, o que desejamos mais do que tudo, é que os nossos estudantes, quando obtêm a licenciatura, tenham aprendido a aprender e mantenham essa capacidade e essa motivação para toda a vida." (Suplementária, p. 11).

Estas palavras enquadram-se numa perspectiva desenvolvimentista da orientação da carreira, e pelo seu conteúdo social e humano levam à importante referência ao bem-estar do estudante, que depende de uma ampla gama de factores que excedem o conjunto de serviços incluídos na Acção Social Escolar. Esta tem a ver com um conjunto de serviços de apoio ao estudante e à Escola, a par da actividade pedagógica e da administração, como um terceiro sector dos serviços escolares.

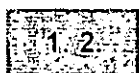
A expressão "acção social escolar" surge e procura definir-se por volta de 1964. São fundamentais e estão subjacentes à sua definição as ideias de igualdade de

oportunidades no acesso ao ensino e a promoção do bem-estar do estudante no sentido da criação de boas condições de trabalho para um melhor rendimento escolar. De Novembro de 1965 a Novembro de 1966, sucederam-se os diplomas que estruturaram a acção social universitária. A inauguração dos Serviços Sociais da Universidade de Lisboa, teve lugar apenas em 22 de Fevereiro de 1967 e neles foram incluídas como modalidades a vigilância da saúde do estudante, a assistência médica, o seguro na doença e a orientação vocacional. Mas só em 1971, com Veiga Simão, é criado o Instituto de Acção Social Escolar, visando a coordenação deste tipo de actividades em todos os graus de ensino e, de novo, motivado pela necessidade de apoio à extensão do prolongamento da escolaridade obrigatória (Cabral, 1981, pp. 445 - 454). Refira-se, a título de exemplo, o funcionamento do actual Centro de Saúde Escolar da Universidade de Lisboa.

As actuais Universidades do Algarve e de Coimbra, são outros casos em que há uma procura de concretização para este tipo de apoio. A primeira é considerada uma instituição nova (que diplomou os seus primeiros formados em 1988) e inovadora, por ser a única estrutura do actual ensino superior público português a ter na sua orgânica o ensino superior politécnico e o ensino universitário. No sentido de fomentar uma cultura institucional, encontra-se a ser estruturada uma Fundação, cujos objectivos, juntamente com as entidades representativas dos estudantes, são a criação de residências e o apoio social, a promoção de actividades culturais e desportivas e o Observatório do Mercado de Emprego e de Saídas Profissionais. Está também constituída uma Fundação para o desenvolvimento de actividades sociais e económicas (Suplementária, p.18). Os Serviços Sociais da Universidade de Coimbra, pela diversidade de actividades e apoios que efectivamente proporcionam, são vistos como um exemplo nacional, pelo facto não só de excederem o previsto no Decreto-Lei pelo qual se rege a acção social no ensino superior, como também pelas propostas que apresenta. De entre estas destaca-se a institucionalização de um grupo de Apoio e Aconselhamento constituído por estudantes mais velhos ligados à Associação Académica de Coimbra, um professor (de português no caso de estudantes oriundos de países estrangeiros) e um funcionário (assistente social), tendo em vista a integração do estudante no meio universitário e social e cuja

actividade vai desde a simples informação até ao ensino da língua e cultura portuguesas e a todo o aconselhamento indispensável na frequência de um curso superior (desde o controlo de ansiedades e angústias na aprendizagem e respectivas avaliações, até às saídas profissionais) (Suplementária, pp.66-67).

Este tipo de apoio associado à procura do bem-estar e adaptação dos estudantes, bem como à dinâmica criada pela integração de Portugal na União Europeia, levou as Universidades portuguesas a participarem em vários programas que facilitam o intercâmbio e a mobilidade dos seus destinatários. Por exemplo, no âmbito dos programas de cooperação internacional a nível europeu, foi aprovado em 1987 o Programa Erasmus, cujo objectivo é aumentar a mobilidade dos estudantes do ensino superior nos países da União Europeia. Outro programa de acção comunitária para a cooperação na área da educação é o Sócrates, que difere de outras iniciativas comunitárias na medida em que integra todos os tipos e níveis de ensino num único programa em matéria de cooperação europeia. Este programa, juntamente com um outro denominado Leonardo, foram desenvolvidos em resposta à necessidade de melhorar a qualidade, estimular a capacidade de inovação e promover a dimensão europeia tanto na educação como na formação. Conjuntamente, ambos pretendem implementar o conceito de educação permanente.



Serviços de Orientação em Portugal

A evolução dos Serviços de Orientação em Portugal está relacionada com medidas que ocorreram em períodos de importante mudança, no sistema educativo. Embora se tenha procedido ao desenvolvimento da rede de Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas do ensino básico e secundário, este tipo de apoio não é ainda acessível a todos os jovens que frequentam os anos terminais destes níveis de escolaridade.

Como primeiro passo para os Serviços de Orientação em Portugal, é de referir a fundação do Instituto de Orientação Profissional (1925) por Faria de Vasconcelos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Na mesma década surgiram os serviços de Paris e de Madrid. Mas o desenvolvimento de serviços oficiais de Orientação em Portugal não foi possibilitado pelo regime político que esteve em vigor de 1926 a 25 de Abril de 1974. O VIII Seminário da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (1975), Associação que já tinha promovido desde 1951 (data da sua fundação) encontros internacionais sobre a Orientação em 15 países diferentes, teve lugar em Lisboa. Tratou-se da primeira reunião internacional no âmbito da Orientação Escolar e Profissional e no da Psicologia que se realizou em Portugal, altura em que foi desde logo salientada a preocupação da redefinição do papel de conselheiro e da formação do pessoal de orientação (Ferreira Marques, 1976).

Até meados dos anos 60 não houve outras iniciativas por parte do governo português ou pelo sector privado, no sentido de proporcionar serviços de orientação nos contextos educativo ou de emprego. O próprio Instituto de Orientação Profissional não desenvolveu centros de orientação, nem local nem regionalmente nas diferentes cidades do País. Em 1965 foi criado o Serviço Nacional de Emprego que, tal como outros serviços, se associaram e fundaram em 1979 o Instituto de Emprego e Formação Profissional.

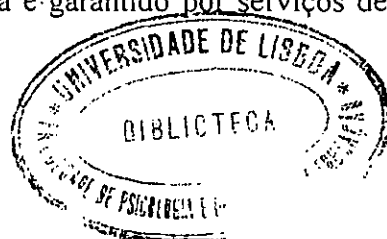
Desde meados dos anos 60 que existem dois principais tipos de serviços de orientação a nível nacional: os proporcionados aos estudantes em instituições educativas públicas (sob a responsabilidade do Ministério da Educação) e os mais direccionados para o emprego, desemprego e formação profissional (cujo responsável é o Ministério do Emprego e Segurança Social) (Ferreira Marques e Teixeira, 1993, pp. 8 - 9).

Só nos últimos 20 anos se verificou um aumento de serviços nas escolas portuguesas, onde desenvolvem actividades os peritos-orientadores (professores com formação no Instituto de Orientação Profissional) e os psicólogos. As autoridades começaram a

tomar consciência da importância da Orientação nos anos 70 quando importantes mudanças foram introduzidas no sistema educativo, como foi o caso do prolongamento do tronco comum até ao 9º ano de escolaridade em 1977. Em 1984, a política do Ministério da Educação foi a de dar prioridade aos alunos do 9º ano e aos cursos técnicos e vocacionais, o que se justificou pela existência de um ponto de tomada de decisão no final do 9º ano de escolaridade e pela implementação em 1983/84 do projecto piloto desenvolvido nas escolas por psicólogos e quando do relançamento do ensino técnico-profissional (Ferreira Marques e Teixeira, 1993, pp. 16-18).

Como reflexão sobre os serviços no contexto educativo português, J. Ferreira Marques (1985) apresentou o Relatório sobre "A Orientação Escolar e Profissional no âmbito do Ministério da Educação" (1984) que analisa a organização de serviços de Orientação em Portugal. Ao considerar ainda distante para os portugueses dispor deste tipo de serviços em funcionamento em todo o conjunto das escolas e estabelecimentos educativos (meta que se reveste da maior importância para o desenvolvimento pessoal dos alunos e para o desenvolvimento social e económico), o autor chama a atenção para o problema da organização dos serviços de Orientação no campo da Educação. As soluções encontradas em cada país decorrem de vários factores condicionantes, entre os quais aponta a organização geral do sistema educativo, as metodologias de intervenção mais utilizadas, as épocas em que os serviços começaram ou tiveram a última remodelação importante e as concepções de orientação então dominantes. O que interessa para Portugal são as soluções mais modernas e adequadas. A concluir, o autor considera que a Comissão responsável pelo Relatório apresenta uma proposta de organização descentralizada deste tipo de serviços, a partir da actuação do psicólogo conselheiro de orientação na Escola, com estruturas a nível regional e nacional, procurando corresponder às necessidades do país em Orientação e prevendo também a articulação com outros serviços.

O Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, determiná num dos seus artigos que o acompanhamento dos alunos ao longo do processo educativo, individual ou em grupo, e o apoio ao processo de escolha do seu projecto de vida é garantido por serviços de



psicologia e orientação. Mas só em 1991 (Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio) é que são criados os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas dos ensinos básico e secundário, os quais passaram a ser incumbidos do acompanhamento dos alunos durante o processo educativo. Até então tinham-se prolongado as experiências pedagógicas realizadas ao longo de vários anos, recorrendo à colocação, como docentes de técnicas especiais, de psicólogos e ao destacamento de professores especializados com o curso de perito orientador. Finalmente, em 31 de Outubro último (Decreto-Lei 300/97) foi estabelecido o regime jurídico da carreira de psicólogo no âmbito do Ministério da Educação, que se aplica aos Serviços de Psicologia e Orientação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário criados pelo Decreto-Lei já referido em 1991. A criação da carreira de psicólogo constitui de facto uma antiga aspiração, mas sobretudo vem contribuir efectivamente para que estes profissionais tenham um vínculo facilitador da continuidade subjacente necessária às suas funções que implicam, entre outros aspectos, o apoio aos alunos nas escolhas que terão de fazer ao longo da sua escolaridade, facilitando o desenvolvimento da sua identidade e a construção do próprio projecto de vida. De um modo geral, os serviços em escolas dos ensinos básico e secundário abrangem uma variedade de actividades que incluem a informação, a avaliação psicológica, aconselhamento e educação das carreiras.

A estrutura institucional a nível do ensino superior, os serviços de orientação vocacional do Instituto de Emprego e Formação Profissional e os serviços privados, não proporcionam que os serviços de Orientação neste nível do ensino se encontrem devidamente desenvolvidos. Por outro lado, os estudantes do ensino superior sentem sobretudo necessidade de ajuda quando pretendem mudar de curso ou quando têm dificuldades em procurar emprego no final dos cursos. Assim, os serviços de orientação da carreira neste nível de ensino são proporcionados por psicólogos em poucos estabelecimentos do ensino superior, entre os quais se contam as Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação (Ferreira Marques e Teixeira, 1993, pp. 20 - 26).

Sintetizando a informação relativa aos serviços em Portugal destacam-se:

- ♦ os proporcionados nas escolas por psicólogos e professores com uma especialização em orientação e coordenação a nível regional, cujos destinatários são particularmente os jovens do 7º ao 12º anos de escolaridade;
- ♦ os proporcionados por conselheiros de orientação do Instituto do Emprego e Formação Profissional consistindo sobretudo em informação sobre profissões e serviços de orientação a jovens que não são estudantes a tempo inteiro e a adultos;
- ♦ um número limitado de serviços de orientação em instituições do ensino superior;
- ♦ serviços disponíveis no sector privado.

Enquanto os Serviços de Psicologia e Orientação incidem na orientação educacional, vocacional, pessoal e social, os serviços do Instituto do Emprego e Formação Profissional estão mais voltados para o mercado de trabalho e enfatizam a orientação vocacional (Ferreira Marques e Teixeira, 1993, p. 32).

Desejando que a acção dos serviços de orientação contribua para a promoção do sucesso na mobilidade quer dos trabalhadores quer dos estudantes e considerando que a integração na União Europeia tem as suas implicações e desafios trazendo novos papéis para os conselheiros de orientação, torna-se ainda mais urgente o investimento neste tipo de serviços (Ferreira Marques e Teixeira, 1993).

A implementação de serviços de orientação no ensino superior em Portugal liga-se, entre outros aspectos, à necessidade de ajuda sobretudo nos primeiros anos, altura em que se verificam mais dificuldades de adaptação (que se traduzem numa grande diversidade de solicitações por parte dos estudantes) e também no final quando têm em vista a transição para o mundo do trabalho. Cabe aqui salientar a necessidade de ajuda no sentido de uma utilização mais adequada dos recursos disponíveis, implicando o indivíduo como elemento activo do processo de orientação, mas também de uma relação mais eficaz entre os serviços de orientação e os seus destinatários (Lima, 1995).

Na perspectiva de uma intervenção em orientação da carreira, devem-se identificar estratégias a nível geral (institucional) e a nível individual (aconselhamento) adequadas

às necessidades dos estudantes, de modo a facilitar o desenvolvimento pessoal e a evolução das próprias instituições em que se inserem (Teixeira e Lima, 1992; Lima, 1995). As necessidades dos estudantes manifestam-se através de diferentes tipos de solicitação, o que deve levar o conselheiro a adequar a sua intervenção, a torná-la mais eficaz face a essas mesmas necessidades e às tarefas de desenvolvimento da carreira características da fase em que o estudante se pode localizar.

A eficácia dos diferentes tipos de intervenção psicológica depende também dos recursos disponíveis e do funcionamento interactivo dos vários serviços de apoio psicológico que deveriam existir do ponto de vista institucional. Os estabelecimentos de ensino superior nem sempre estão aptos a responder às necessidades e desafios dos estudantes que neles ingressam e, desde logo, proceder a um diagnóstico das necessidades e dos tipos de intervenção mais eficazes. Este tipo de diagnóstico poderia contribuir para a adaptação ao ensino superior e assim minimizar o nível de insatisfação cada vez mais diversificado e disseminado na população estudantil.

Ao ajudar os estudantes a implementar e desenvolver a capacidade de adaptação, num mundo em constante mudança e desenvolvimento em que se encontram, a prática da orientação da carreira também pode e deve contribuir para facilitar a implementação de um modelo comum da especialidade. Há que alargar a actividade da orientação da carreira, tornando-a sistemática e realmente interventiva no sistema complexo que é o ensino superior. Se, para levar a cabo esta ajuda, é importante os Serviços munirem-se dos recursos necessários, é também fundamental a preparação e a formação dos seus profissionais, para que sejam capazes de se adaptar à mudança e de implementar estratégias de intervenção adequadas (Lima, 1997, p. 208). O sistema de apoio na intervenção em orientação no ensino superior requer vários intervenientes e uma grande variedade de actividades. É essencial a definição clara dos vários papéis a desempenhar. Identificar o que é necessário estar disponível e em que momentos, pode ajudar os conselheiros a compreender cada vez melhor o seu papel, que se inicia antes do estudante ingressar no ensino superior (Esbroeck, 1997, pp. 68 - 69).

1.3**Necessidade de Serviços de Orientação da Carreira**

Na medida em que os objectivos da orientação estão em grande parte estreitamente ligados com os objectivos gerais da educação, para se estabelecer claramente a especificidade da orientação da carreira é necessário definir as oportunidades que só os conselheiros de orientação podem oferecer aos estudantes (Bingham, 1986). Considerando que parte do trabalho como professores do ensino superior tem lugar fora das aulas e que uma das actividades desenvolvida é o “aconselhamento” (“advising”), é importante identificar os parâmetros desta actividade (objectivos, formas de intervir, regras, ...) e destacar o papel que os professores podem ter na promoção do sucesso académico, no apoio e encorajamento aos estudantes, na ajuda à aprendizagem do auto-conhecimento, no estimular os estudantes a pensar nas suas carreiras (Ware, 1995). Sugere-se que os serviços de orientação da carreira proporcionem três grandes oportunidades (singularidade pessoal, compatibilidade de objectivos e integração da experiência) que respondem às necessidades de desenvolvimento dos estudantes. Um estudante que se tenha desenvolvido adequadamente em termos de orientação da carreira e que domine os processos de tomada de decisão não necessitará provavelmente de ajuda todas as vezes que enfrenta uma decisão vocacionalmente relevante (Bingham, 1986).

É provável e desejável que a orientação se estenda para além do domínio educativo, para a vida extra-escolar e extra profissional, e isso não fará senão prolongar a sua evolução. A orientação ao mostrar claramente as consequências a longo prazo das escolhas escolares e universitárias, implica da parte do conselheiro de orientação o papel de interlocutor permanente. Uma orientação permanente fará parte integrante de uma formação permanente (Reuchlin, 1974, p.120 - 121).

Se não houver qualquer contacto com serviços de orientação, pode-se pressupor uma maior necessidade de ajuda por parte dos estudantes na preparação para enfrentarem os próximos pontos de tomada de decisão. Se essa inexistência de apoio se prolonga até à transição para o ensino superior e durante a adaptação a este, pode-se igualmente partir do princípio de que as necessidades de ajuda não só subsistem como emergem de forma mais premente. É já evidente que as características destas fases do desenvolvimento da carreira associadas às exigências dos contextos educativo e académico, devem “obrigar” a intervenções sistemáticas junto dos indivíduos, que se não existirem levam no ensino superior a intervenções não tanto de prevenção de posteriores comportamentos adaptativos (programas, seminários, etc ...), mas antes de “reformulação” de projectos pessoais e profissionais.

A aceitação de métodos de avaliação que assumem a diversidade cultural e contextual dos estudantes que se encontram no ensino superior e a consideração, nos procedimentos de avaliação, do período de transição em que se encontram, contribuirá certamente para uma melhor compreensão do funcionamento psicológico e social do jovem adulto que é o estudante universitário. A diferença fundamental na intervenção com estudantes deste nível reside na operacionalização de conceitos e na sua interpretação avaliativa no processo de aconselhamento. Estes estudantes procuram uma maior especificação de respostas relativas ao seu auto-conhecimento e também delimitar as actividades profissionais que se adequem nas suas características psicológicas (Duarte, 1997, pp. 387-388).

A prática do aconselhamento de carreira é um contributo para a compreensão dos comportamentos adaptativos dos jovens que ingressam no ensino superior. Destacam-se aspectos tais como o tipo de necessidades, as características da fase final da adolescência, os vários períodos de transição, as tarefas de desenvolvimento da carreira, o conflito de papéis que vivem ou necessitam clarificar. Esta prática revela também muitas vezes a necessidade de reformulação de projectos e de redefinição de objectivos, o que pode estender-se para além do desenvolvimento da carreira, e impõe a necessidade crescente da acção do conselheiro quer como ponto de partida de uma

relação de ajuda mais “complexa”, quer como complementaridade de uma ajuda já iniciada num contexto clínico.

A transição que um aluno experimenta ao passar do ensino secundário para o ensino superior é considerada por muitos uma das mais importantes ao longo do ciclo escolar e académico dos jovens. É algo que não é exclusivo do aluno, mas um projecto partilhado com igual intensidade pela sua família e pelos seus amigos, isto é, invade os planos familiar e social. Proporcionalmente, as responsabilidades do jovem aluno tornam-se maiores. A sua realidade muda completamente, de forma muitas vezes repentina. A sua capacidade de se relacionar é condicionada por factores como o deparar-se com uma nova instituição, novos professores, novos colegas, novos processos de ensino e de aprendizagem, novas exigências e responsabilidades e, frequentemente, numa nova área de residência. Ao entrar para o ensino superior o indivíduo consegue o que ambiciona, mas desde logo são muitas as questões que se lhe colocam e podem perturbar o ciclo que se inicia.

A população portuguesa que, actualmente, ingressa no ensino superior é bastante heterogénea, bem diferente da elite que antes chegava a este nível de ensino. Ingressar numa instituição do ensino superior continua a ser sinónimo de aquisição de um certo estatuto social, apesar de ser cada vez menos uma garantia de sucesso profissional, o que constitui mais um motivo para que a instituição universitária deva exhibir uma atitude cada vez mais humana e humanizante para com os seus alunos, ajudando-os a encontrar o seu caminho (Nico, 1997, pp. 105 - 107).

Na medida em que a avaliação psicológica em adultos é considerada como devendo ser analisada no contexto de um processo contínuo e cumulativa de aprendizagens, de experiências de vida e de desenvolvimento (Duarte, 1997, p. 389), está-se a enfatizar a perspectiva desenvolvimentista da orientação da carreira e a encontrar pontos comuns com a população do ensino superior, sobretudo se não esquecermos que esta tende cada vez mais a diversificar-se nas suas características, nomeadamente no que se refere à faixa etária abrangida. A heterogeneidade de problemas mais facilmente atribuída à

população intitulada como “adulta” é, assim, muito comum na população universitária com que os conselheiros se irão cada vez mais deparar.

A constatação de mais população de ensino superior adulta chama a atenção para a necessidade de implementar novas abordagens em orientação e desenvolvimento da carreira com estes estudantes, nomeadamente na ajuda do planeamento de objectivos académicos e de carreira. Um exemplo de intervenção com estudantes adultos que acabaram de ingressar no ensino superior é a organização de um seminário destinado a sensibilizá-los para a exploração da carreira. De um modo geral, os estudantes mostram falta de consciência do processo de tomada de decisão, de conhecimento na obtenção e avaliação de informação de carreira, ausência de formulação de um plano para implementar decisões, entre outros aspectos. É proposto, na sequência da actividade de exploração, o desenvolvimento de um plano de Vida/Carreira/Educação (“Life/Career/Educational Plan”) (Mancino, 1995, pp. 346 - 349). Nos Estados Unidos uma população considerada especial são, precisamente, os estudantes adultos que tendem cada vez mais a voltar a estudar. De modo a atenuar os efeitos de barreiras institucionais, individuais e psicossociais com que se deparam quando voltam a um meio como o académico, há que criar programas e serviços de apoio para estes estudantes.

Estudos tendem a demonstrar que 50% ou mais dos problemas dos estudantes do ensino superior se relacionam com problemas de carreira, devendo os programas de orientação da carreira proporcionar um leque de serviços que incluam o aconselhamento de carreira (“counseling” e “advising”) e o planeamento da carreira envolvendo actividades cooperativas entre os vários departamentos e os especialistas de orientação da carreira. A população estudantil nos Estados Unidos é um grupo heterogéneo quanto à idade, estatuto socio-económico, planeamento da carreira, motivos que evocam para ingressar no ensino superior, motivação para obterem aproveitamento ou alcançarem outro tipo de objectivos. Destacam-se, igualmente, as diferenças entre grupos, como é o caso do número crescente de indivíduos do sexo feminino e de minorias étnicas ou outras, o que implica preocupações de carreira que requerem atenção especial. A orientação e o

aconselhamento da carreira devem proporcionar serviços diferenciados de acordo com os seus destinatários (Herr e Cramer, 1996, pp. 480 - 482).

Nas últimas duas décadas, numerosos estudos avaliaram as necessidades académicas, de carreira e pessoais dos estudantes. As análises são unânimes em considerar que os estudantes identificam como predominantes as questões relativas ao desenvolvimento da carreira comparativamente com as necessidades quer académicas quer pessoais. Estas necessidades vão da exploração de oportunidades de emprego relacionadas com áreas de actividade, ao desenvolvimento de formas como procurar emprego a aspectos mais gerais da preparação da carreira e da escolha. No seu conjunto, estes estudos tornam clara a importância de serviços de orientação da carreira e aconselhamento nas instituições de ensino pós-secundário e para todos os tipos de estudantes. Abrangendo cerca de 3600 estudantes universitários e utilizando o questionário "A Minha Situação Vocacional" de Holland, determinou-se que as preocupações de carreira em estudantes do 1º ano ("freshmen") incidem em quatro categorias básicas: ansiedade ("anxiety"), confiança ("confidence"), auto-avaliação ("self-assessment") e informação sobre as profissões ("occupational information"). Contudo, o facto de estas necessidades serem fortemente expressas pelos estudantes, não significa um elevado pedido de intervenções no sentido de se dar resposta a essas mesmas necessidades (Herr e Cramer, 1996, pp. 480 - 481).

A simples existência de um serviço disponível para os estudantes não é por si só suficiente. Rapidamente se dá conta de que a maior parte dos estudantes não se dirigem ao Serviço só porque existe e se planearam programas e aplicaram as teorias do desenvolvimento da carreira. Se os estudantes não tiverem a necessidade prática e imediata de utilizar os recursos do Serviço os estudantes não vêem razão para o utilizar (Rakes, 1994). Nesta sequência, parece útil e importante que o modelo de intervenção a implementar tenha como ponto de partida a avaliação das necessidades dos estudantes, para depois ser possível definir objectivos e metodologias adequadas para as satisfazer e, por fim, proceder à avaliação do programa de intervenção levado a cabo.

Tornou-se visível o acréscimo de solicitações por parte dos estudantes do ensino superior no sentido de obterem apoio a nível da orientação, aconselhamento e planeamento da carreira e outros tipos de atenção às suas necessidades de desenvolvimento da carreira. Três grandes razões são evocadas para esta situação. Uma liga-se ao facto dos estudantes neste nível de ensino serem afectados como todos os outros cidadãos por pressões associadas a situações como o emprego não efectivo e o desemprego. Por outro lado, uma percentagem significativa de estudantes tem dificuldades em relacionar as suas actividades educativas com o mundo do trabalho. Uma terceira razão tem a ver com a própria natureza do desenvolvimento da carreira, que não se inicia nem termina com a experiência universitária. Estes estudantes vivem um momento de transição e deparam com uma grande variedade de tarefas de desenvolvimento. Alguns não desenvolveram atempadamente tarefas no ensino secundário ou mesmo antes. Outros lidam com problemas de identidade ou preocupam-se com a aprendizagem sobre como utilizar as fontes de exploração, com a formulação de preferências vocacionais, com o diferenciar dos seus interesses e valores, entre outros aspectos associados a um nível de maturidade mais elevado.

Conclusões de estudos levados a cabo com estudantes de estabelecimentos do ensino superior revelam uma percentagem mais elevada de estudantes a solicitar ajuda em problemas relacionados com a carreira, cujas necessidades se situam essencialmente nas seguintes áreas: ter melhor conhecimento sobre interesses e aptidões, compreender e decidir sobre objectivos de carreira, ter mais a certeza de planos de carreira, explorar carreiras relacionadas com interesses e aptidões, seleccionar cursos relevantes para os objectivos de carreira, desenvolver estratégias de procura de emprego (Herr, Rayman e Garis, 1993, pp. 25 - 27).

Ainda nos Estados Unidos, nos anos 70 sugeria-se que os centros de aconselhamento se tornariam activamente envolvidos em programas de desenvolvimento pessoal, de consulta e prevenção de problemas de saúde mental e que o papel tradicional destes centros necessitava ser revisto e expandido. Esta necessidade liga-se não só ao número de estudantes, mas também a problemas graves com que os indivíduos se apresentavam:

quando se dirigiam aos centros. Considerando entre outros aspectos as mudanças no ensino superior, estes centros universitários de aconselhamento eram vistos como excelentes oportunidades para, nos anos 90, demonstrarem o seu valor face às solicitações dos estudantes neste nível de ensino (Bishop, 1990, pp. 408 - 410).

Os objectivos da orientação da carreira a nível do ensino superior devem procurar dar resposta a todos os tipos de preocupações de carreira e necessidades dos estudantes. Como objectivos, contemplam-se a ajuda na selecção da principal área de estudos, na auto-avaliação e auto-análise, na compreensão do mundo do trabalho, na tomada de decisão, no acesso ao mundo do trabalho e na resposta a necessidades específicas de várias subpopulações (Herr e Cramer, 1996, pp. 482 - 488).

Segundo Herr e Cramer (1996, p. 488), os estabelecimentos de ensino superior têm posto em prática basicamente cinco abordagens: cursos, "workshops" e seminários destinados a experiências de grupo, actividades de aconselhamento em grupo, aconselhamento individual, programas para colocação/emprego e serviços informatizados de ajuda na procura de emprego. Mark L. Savickas (1994) propõe um modelo para serviços de carreira, em que procura facilitar a troca entre teoria e prática a partir de um único esquema, de modo a que os conselheiros o utilizem para avaliar as preocupações de carreira do indivíduo, identificar a teoria que melhor as compreenda e seleccionar estratégias de intervenção que pareçam ser as mais adequadas para resolver essas mesmas preocupações. Escolhido o foco de intervenção e o modelo teórico mais pertinente, o conselheiro é levado a seleccionar estratégias de intervenção específicas de entre um grupo de técnicas e métodos que abranja o domínio a que se destina. Savickas distingue cinco serviços de carreira, definidos como colocação profissional, orientação vocacional, educação e aconselhamento de carreira, terapia pessoal e formação.

O conjunto de serviços disponibilizados por um centro de carreira ("career center") varia em relação a vários aspectos, como é o caso do orçamento de que dispõe o próprio centro e a sua equipa. Igualmente são contempladas questões como a amplitude da função de aconselhamento, o alcance das actividades de colocação/emprego (indo desde

a inexistência de serviços de recrutamento a serviços de colocação dos estudantes descentralizados ou centralizados) e a própria qualidade dos centros dos estabelecimentos de ensino superior. No entanto, geralmente é proporcionado aos clientes os seguintes tipos de apoio: aconselhamento de carreira (incluindo diagnóstico de intervenção, reuniões, sessões de grupo e avaliação); exceder a programação incluindo uma variedade de outros departamentos de serviços para estudantes, departamentos da instituição e organizações estudantis, colocação, incluindo o apoio na aquisição de experiências educativas e de trabalho. Um outro serviço que procura dar apoio a estas actividades é o que se refere à informação de carreira (Herr, Rayman e Garis, 1993, p.195).

Todo um conjunto de mudanças a nível político, económico e social leva os conselheiros, tal como todos os outros profissionais e especialistas, a depararem-se com desafios que os obrigam a adoptar estratégias que sejam adequadas para lhes dar resposta. Cada vez mais empregos requerem maiores níveis de habilitações, há o aumento da necessidade de preencher postos de trabalho relativamente pouco qualificados, a dimensão da família tem vindo a decrescer, os jovens prolongam o seu tempo de estudo e os trabalhadores mais velhos reformam-se mais cedo, acentuando-se a tendência de um maior número de indivíduos não activos. Por outro lado, verifica-se o fenómeno da emigração, nomeadamente no contexto da União Europeia, pela necessidade de trabalhadores de outros países para satisfazer as necessidades da sua economia em expansão.

Em 1963, no âmbito das Directrizes de uma Política de Formação Profissional na então Comunidade Económica Europeia, é declarado que “(...) uma importância especial será dada (...) a um sistema permanente de informação e de orientação ou de conselho profissional, para os jovens e os adultos, com base no conhecimento das capacidades individuais (...) Todas as pessoas poderão recorrer a este sistema em qualquer momento antes de escolher a sua orientação durante a sua formação profissional e ao longo de toda a sua vida activa”. (Watts, Dartois e Plant, 1988, p.1).

A novidade dos anos 60 foi a importância dada à escolaridade secundária e média, pois até então a orientação destinava-se àqueles que pretendiam ingressar no mundo do trabalho terminada a escolaridade obrigatória. Bem diferente é o estudo publicado pela Comissão Europeia em 1988 (Watts, Dartois e Plant) sobre os Serviços de Orientação na Comunidade Europeia. O desenvolvimento de serviços de orientação destinados a estudantes do ensino superior é um dado que diferencia esta situação da apresentada em 1964 pelo Conselho da Europa (Ferreira Marques, 1993, p. 71).

Segundo Tony Watts (1995), do ponto de vista dos serviços de orientação escolar e profissional, o mais importante reflexo do Mercado Comum parece ser o impacto na mobilidade educacional e profissional. Programas como o ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) entre outros destinam-se a facilitar esta mobilidade. Os dois principais obstáculos com que se depara a mobilidade na União Europeia é o não reconhecimento de qualificações de um Estado Membro para outro e o inadequado domínio das línguas estrangeiras.

Pelo menos três implicações podem ser identificadas para os serviços de orientação. A primeira é a necessidade de expandir informação sobre as oportunidades educativas e profissionais na União Europeia. Qualquer expansão da mobilidade depende fortemente da disponibilidade de informação sobre as oportunidades de oferta existentes, o que pode ser obtido não só através de informação publicada e de bases de dados como também através de experiências de trabalho de curta duração. A segunda implicação é a necessidade de melhorar serviços de apoio àqueles que se deslocam além fronteiras. É já conhecido pela experiência do programa ERASMUS e seus precursores que os programas de mobilidade dos estudantes requerem não só informação mas considerável apoio aos estudantes envolvidos, que devem ser proporcionados antes de partirem (preparação) e após a chegada (integração). É pois fundamental, os serviços de orientação terem plena consciência deste tipo de necessidades e trabalharem em conjunto com os académicos que organizam este tipo de programas de interacção. Uma terceira implicação é o aumento de expectativas de se desenvolverem serviços de orientação em países onde se encontram muito pouco desenvolvidos. Os serviços de

orientação vão cada vez mais deparar-se com solicitações por parte dos estudantes que procuram informação sobre o que os espera no estrangeiro e com aqueles que chegam aos seus países. Mesmo nos países em que estes serviços se encontram desenvolvidos, esta questão traz as suas dificuldades. (Watts, 1995, pp. 77 - 79).

O mesmo autor destaca em particular três iniciativas a nível do desenvolvimento de serviços de orientação. A primeira reporta-se aos relatórios a nível europeu relativamente à situação dos serviços. Por muito tempo a publicação limitou-se a relatórios isolados preparados pelos representantes de cada país. O relatório de 1988 (Watts, Dartois e Plant) apresenta uma forte componente comparativa e incide no grupo de idades dos 14 aos 25 anos. Este estudo comparativo contempla as diferenças e os aspectos comuns entre os vários estados membros da comunidade (Watts, 1995, p.79). Como tendências comuns é feita referência à percepção da orientação escolar e profissional como um processo contínuo, à tendência para um modelo profissional mais aberto e, por fim, à ênfase no indivíduo como um agente activo no processo de orientação e não um mero receptor passivo (Watts, Dartois e Plant, 1988; Watts, 1995, p. 79). As outras duas iniciativas reportam-se ao lugar da Orientação em programas de acção comunitária e à necessidade de Associações Profissionais no campo da orientação. Uma das Associações a que Tony Watts se refere é FEDORA (Forum Europeu de Orientação Académica), destinada a associar pessoas envolvidas em orientação de estudantes do ensino superior (Watts, 1995, pp. 79 - 80).

Este tipo de serviços de orientação a nível do ensino superior está particularmente desenvolvido no Reino Unido. De um modo geral, os serviços de orientação no ensino superior na União Europeia parecem estar mais desenvolvidos no seio das Universidades. Há a tendência para considerar que os estudantes por terem decidido frequentar determinado estabelecimento de ensino, já escolheram o seu percurso profissional e como tal não parece ser necessária uma ajuda relevante. Os estabelecimentos de ensino diferenciam-se, assim, pela importância da ajuda que proporcionam aos estudantes no que se refere aos seus problemas escolares e pessoais: alguns proporcionam serviços de aconselhamento integrados, isto é, lidam com este tipo

de problemática e em simultâneo com os problemas de orientação profissional; outros estabelecimentos distribuem a resolução destes problemas entre diferentes serviços; outros, por fim, não propõem mais do que uma ajuda muito limitada no domínio pessoal. Por exemplo, na Bélgica, cada universidade organiza um serviço de informação sobre as alternativas educativas e profissionais, bem como um serviço de orientação mais personalizado e dirigido para a escolha dos estudos, na Dinamarca os serviços abarcam não só problemas de orientação da carreira como outros de carácter mais geral e são assegurados por conselheiros a tempo inteiro, em França todas as universidades têm um Centro Universitário de Informação e de Orientação, na Alemanha as Universidades tendem a proporcionar essencialmente serviços de orientação dos estudos e de aconselhamento pessoal, etc. (Watts, Dartois e Plant, 1988, pp. 38 - 39).

Considerando que a principal preocupação da Organização Fedora consiste na promoção de Serviços de Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior Europeu, é oportuna a referência às conclusões da Conferência Internacional "Informação e Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa", que teve lugar em Coimbra em Setembro de 1996.

Estas conclusões destacaram vários aspectos relevantes para quem pretenda contribuir para a evolução deste tipo de Serviços. Foi primeiramente referida a importância de reforçar a troca de experiências e a análise comparativa de estruturas organizativas e de métodos de intervenção dos Centros de Informação e Apoio Psicológico aos estudantes do ensino superior, bem como o apoiar iniciativas de expansão e desenvolvimento destes Centros nos países da União Europeia onde eles são ainda em número reduzido, como é o caso de Portugal. De seguida recomendou-se que estes Centros deviam ser estruturas de prestação de serviços, abertas a todos os estudantes e em conexão directa com as autoridades académicas. Por outro lado, que estes mesmos Centros para além de atendimentos individuais, desenvolvessem iniciativas e programas de acção sistemática orientados para responder às necessidades dos estudantes especialmente nos momentos de transição: a transição do ensino secundário para o ensino superior, melhorando as condições de vida no ensino superior; momento da inserção e da integração nas várias

condições de vida que o ensino superior representa e o momento de transição da formação académica para o mundo do trabalho, aperfeiçoando as relações entre o ensino superior e as empresas. Comentou-se, ainda, a necessidade de apoiar a continuidade dos estudos sobre expectativas, aspirações e condições de vida e de estudo, e a proposta a apresentar às autoridades académicas (Conselho de Reitores e Comissões Coordenadoras), de modo a criar e implementar Centros de Informação e Apoio Psicológico a nível nacional (Abreu, 1997, pp. 315-316).

Segundo William Bingham (1998, pp. 61 - 62), num artigo sobre a perspectiva da orientação da carreira no século XXI, para se responder à questão sobre como os programas de intervenção a este nível poderão evoluir nas próximas décadas, há que ter presente três aspectos fundamentais. O primeiro liga-se ao impacto do progresso tecnológico na prestação de serviços de orientação da carreira. Pode-se antecipar que será necessário um acompanhamento tecnológico nas áreas do aumento e gestão de informação educacional e profissional, da intervenção no processo de desenvolvimento da carreira e da promoção da aquisição e potencialização da competência profissional entre membros da equipa de trabalho.

O segundo aspecto liga-se à diversidade quer dos grupos a quem se destinam os programas de orientação da carreira, quer dos próprios profissionais que prestam o serviço. À medida que a economia global continua a florescer e que os trabalhadores se movimentam cada vez com maior facilidade entre fronteiras, é inevitável que a população destinatária se torne cada vez mais diversificada. Um exemplo diferente da população são os adultos que procuram pela primeira vez ajuda junto de conselheiros de orientação. Mas a diversidade deverá também ser considerada em termos dos profissionais que desenvolvem as actividades de orientação da carreira, o que se deve por um lado à diversidade dos próprios destinatários, mas também a um leque de funções preenchida por pessoas altamente especializadas mas pouco experientes. Os profissionais têm menos oportunidades de se manterem actualizados nos seus campos de actuação, do que seria desejável. Em circunstâncias de rápida mudança, o imperativo de aperfeiçoamento pode ser ainda maior, mas os recursos estarem menos disponíveis. É

razoável esperar que com o decurso do tempo, o impacto combinado de um conhecimento profissional mais vasto com um desenvolvimento tecnológico avançado, levará paralelamente a uma redefinição dos papéis desempenhados pelos profissionais da orientação da carreira (Bingham, 1998, pp. 61 - 67).

O autor refere, ainda, um terceiro aspecto que se relaciona com as orientações utilizadas na avaliação da eficácia de modo a quem executa os programas possa ser tido em consideração nas acções a desenvolver. Um número cada vez mais elevado de pessoas das mais diversas origens irá procurar apoio. Talvez um erro que os profissionais possam cometer seja o de considerar que os métodos actualmente utilizados para avaliar a eficácia dos programas de orientação se irão manter no futuro. Para evitar este erro, pressupõe-se a necessidade de formação, quer através de meios didácticos, de observação, de pareceres individuais ou de uma aprendizagem mais complexa. Se em certos níveis a formação pode ser desenvolvida na instituição em que o profissional se insere, em outros casos há necessidade de recorrer a organismos externos (Bingham, 1998, pp. 61 - 68).

2.1**Evolução da “Orientação Profissional” ao
“Desenvolvimento da Carreira”**

A visão global e integrada do conceito de orientação requer a apresentação dos principais marcos da sua evolução. Trata-se de um domínio científico e de uma prática que tem evoluído muito, procurando corresponder às mudanças no meio educativo, social e económico, especialmente acentuadas na segunda metade do século XX. Assim, desde os primeiros tempos da Orientação, que se pode situar entre o final do século XIX e os princípios do século XX, que se verificou um grande avanço neste campo, o que se acentuaria mais tarde na segunda metade deste século. É sempre difícil estabelecer com exactidão o ponto de partida de qualquer domínio do conhecimento, o que acontece também no caso da Orientação e Selecção profissional, que surgem juntos e em simultâneo e mais tarde evoluíram de forma diferenciada (Ferreira Marques, 1993, p. 67).

Crites (1969) propôs agrupar os acontecimentos considerados relevantes para a história da psicologia vocacional, e que decorreram entre 1909 e 1951, em três épocas, cada uma das quais representativa de um estágio no desenvolvimento da psicologia vocacional como domínio científico: a primeira denomina como de “observação”, em que o conhecimento do comportamento vocacional era sobretudo qualitativo; a segunda como “empírica”, em que as variáveis eram quantificadas e as leis empíricas estabelecidas; a terceira como “teórica”, que caracterizava a preocupação de então com a área científica ao se formularem e testarem hipóteses. Crites prevê, ainda, uma outra

época não distante no tempo e que designa como “experimental”, em que a investigação se expandirá para além do trabalho laboratorial através da pesquisa no campo (Crites, 1969, p. 9).

McDaniels e Gysbers (1992) consideram quatro períodos na evolução dos conceitos de carreira e do desenvolvimento da carreira: os anos de formação (“The Formative Years”) de 1900 a 1950; os anos de transição (“The Transitional Years”) de 1950 a 1980; o emergir de definições mais amplas (“Broader Definitions Emerge”) de 1980 a 1990 e o tornar realidade as definições mais amplas (“The Broader Definitions Become a Reality”) a partir de 1990.

Citado na literatura como o “pai da orientação vocacional”, Frank Parsons com a sua experiência extremamente diversificada do ponto de vista profissional, apresenta a primeira conceptualização da tomada de decisão na carreira que se tornou um guia para os conselheiros de orientação na primeira metade do século XX. É o trabalho que desenvolve que o leva a escrever a famosa obra “Choosing a Vocation” (Parsons, 1909). Introduz pela primeira vez e por escrito o termo “orientação vocacional” (“vocational guidance”). Sob a sua influência, a orientação vocacional durante as décadas seguintes passou a ser entendida como o processo de ajudar as pessoas a seleccionar uma profissão, prepararem-se para ela, ingressarem e progredirem nessa profissão (McDaniels e Gysbers, 1992, p. 5).

Para caracterizar as tendências da orientação nos finais dos anos 30 e durante as décadas de 40 e 50 pode-se também fazer referência, a título de exemplo, à conceptualização de um dos pioneiros da Orientação em França. Para Fontègne, a orientação profissional tinha como objectivo estabelecer ou não a relação entre as características do indivíduo e uma actividade e seus requisitos. O especialista em orientação teria, assim, como tarefa encontrar a profissão concordante com as aptidões do indivíduo, embora também se entrasse em linha de conta com os seus interesses e conhecimentos. Como o modelo de Parsons, deduz-se que esta perspectiva corresponde a um momento da vida do indivíduo: quando entra no mundo do trabalho (Ferreira Marques, 1993, p. 68). A

Orientação até aos finais dos anos 40 e princípios da década de 50 era, assim, caracterizada por corresponder a um determinado momento da vida do indivíduo, âmbito que se alargou com a abordagem das escolhas vocacionais entendidas como um processo desenvolvimentista.

No começo do século era frequente escolher uma profissão para toda a vida, o que a partir dos anos 50 em muitos países começou a não acontecer e se generalizou cada vez mais até aos nossos dias. Os anos 50 e inícios dos anos 60 foram muito importantes no domínio da orientação, tanto do ponto de vista teórico como prático. Do ponto de vista teórico introduziram-se primeiro nos Estados Unidos as teorias do desenvolvimento vocacional de Ginzberg, Super e outros e mais tarde na Europa as concepções ligadas à orientação contínua propostas em França e noutros países europeus. Do ponto de vista prático as mudanças foram consideráveis. No começo dos anos 60, a orientação profissional passa a orientação escolar e profissional, passando a ser reconhecida a importância dos problemas da orientação durante o período escolar (Ferreira Marques, 1993, pp. 67-68).

Nos anos 60 e 70, a investigação neste campo aumentou significativamente e o termo “carreira” substituiu cada vez mais o de “profissão”. Em 1965, McDaniels sugeriu que o conceito de carreira deveria incluir o de “leisure”, considerando que os três conceitos carreira, trabalho e “leisure” poderiam combinar-se num só sistema. Em 1973, a “National Vocational Guidance Association” juntamente com a “American Vocational Association” definem carreira e desenvolvimento da carreira, o que não invalidou que se continuasse a debater estas mesmas definições. Por um lado, houve quem equacionasse profissão como carreira, enquanto no outro extremo, carreira era descrita como um padrão de vida geral que incluía todas as actividades. Contudo, a perspectiva mais alargada do conceito de carreira dos anos 60 e 70 é considerada mais apropriada por não se limitar a uma visão restritiva da carreira e por introduzir o impacto do papel de trabalho que os indivíduos desenvolvem ao longo das suas vidas. Passado, presente e possível futuro trabalho e comportamentos relacionados, podiam agora ser entendidos

no contexto do desenvolvimento global do indivíduo (McDaniels e Gysbers, 1992, pp. 7-9).

Se no início dos anos 80 a concepção de carreira abrange uma multiplicidade de papéis, as grandes mudanças da natureza do trabalho (cada vez mais acentuadas, em consequência da acelerada evolução tecnológica e de uma nova organização social do trabalho), vêm dar ainda mais relevância a outros papéis como meios de satisfação e bem-estar do indivíduo.

Apesar de as definições de carreira e desenvolvimento da carreira serem mais amplas do que as tradicionais, muitos ainda separavam os papéis de trabalho e a vivência dos indivíduos de outros papéis, factores e acontecimentos. Dado o aumento da complexidade e interrelação de todos os aspectos da sociedade, não parece possível separar o desempenho de uma actividade de outra.

→ Tudo que se relacionava com o trabalho começou a ser visto em relação com outros papéis desempenhados na vida dos indivíduos. É sugerido que o conceito de carreira abarque uma variedade de padrões de escolha pessoal, relacionados com o estilo de vida de cada um, como por exemplo as actividades de cidadão e de tempos livres ("leisure"). Autores identificaram como principais papéis os de trabalho, a família, a aprendizagem e desenvolvimento do eu e cidadania social. Durante o mesmo período foi proposto o conceito de desenvolvimento da carreira ao longo da vida ("life-career development"), definido como o desenvolvimento do eu ao longo do período de vida do indivíduo através da interacção e integração de papéis, factores e vivências da vida de uma pessoa. O foco passou a ser na pessoa como um todo ("a carreira humana") e começou a ser considerada uma diversidade de estilos de vida (McDaniels e Gysbers, 1992, pp. 9-10).

Na década de 80, surgem conceptualizações mais amplas de carreira e desenvolvimento da carreira. Os termos carreira, desenvolvimento da carreira e orientação e aconselhamento da carreira vieram praticamente substituir profissão, desenvolvimento vocacional e orientação e aconselhamento vocacional quer na literatura quer na prática.

De referir, por exemplo, a mudança em 1985 de "National Vocational Guidance Association" (NVGA) para "National Career Development Association" (NCDA); bem como a da publicação "Vocational Guidance Quarterly" para "Career Development Quarterly", em 1986 (McDaniels e Gysbers, 1992, pp. 10-11).

Nos anos 90 as definições mais amplas de carreira e desenvolvimento da carreira começaram a ser usadas com mais frequência. O desenvolvimento da carreira é descrito como envolvendo toda a vida do indivíduo, em que termos como desenvolvimento da carreira e desenvolvimento pessoal convergem. O eu ("self") e as circunstâncias (envolvimento, mudança, desenvolvimento em interação) constituem o foco e o palco do desenvolvimento da carreira (McDaniels e Gysbers, 1992, pp. 11 -13). Este é cada vez mais visto como o desenvolvimento e a interacção de papéis, contextos e acontecimentos ao longo do período de vida do indivíduo. Esta perspectiva deve-se às mudanças na natureza e estrutura dos sistemas sociais e económicos, nos valores e crenças que os indivíduos têm de si próprios, dos outros e do mundo e a procura mais frequente das pessoas no sentido de encontrarem significado e coerência nos papéis que desempenham. Estas tendências estão a mudar a forma como definimos e utilizamos os conceitos de carreira, a construção da teoria, a investigação e o aconselhamento do desenvolvimento da carreira (McDaniels e Gysbers, 1992, p.3).

É interessante constatar, através da leitura atenta da obra de Parsons (1909) "Choosing a vocation", a actualidade de alguns aspectos que revelam o avanço das ideias do autor para a época em que as divulgou. Frank Parsons falava já da importância da adaptação para se conseguir eficiência e sucesso e de ninguém dever decidir por outro a profissão a exercer, embora considerasse possível ajudar os indivíduos através da abordagem do problema, de modo a que fossem os próprios a chegar por si a conclusões sensatas. Quando se refere aos princípios e métodos de intervenção, fala da necessidade de uma primeira abordagem e da diferenciação do encaminhamento de casos e, num outro capítulo, a necessidade de adequar regras a cada caso; devendo o método variar consoante as situações pessoais. Contempla também as características que deve ter um conselheiro vocacional e, curiosamente, faz uma lista de actividades que as mulheres

(população alvo de muitos estudos actuais), podem desenvolver em casa ou fora de casa. De referir, ainda, a abordagem da participação do indivíduo paralelamente ao trabalho, o que Parsons designou como vida cívica.

A crítica generalizada às teorias por revelarem ideias abstractas com pouco significado do ponto de vista prático, contribuiu para o interesse em incidir na ligação entre teoria e prática. A perspectiva actual vai no sentido de uma maior ênfase na teoria com a introdução de modelos de tomada de decisão na carreira e dos mais recentes avanços na teoria do desenvolvimento da carreira e, simultaneamente, uma maior ênfase nas aplicações práticas das principais teorias, com o objectivo de ter como resultado uma abordagem mais compreensiva da teoria e uma melhor integração das teorias na aplicação prática (Brown e Brooks, 1996). A perspectiva desenvolvimentista da Orientação proporcionou que a aplicação das suas técnicas passasse progressivamente a abranger todos os sectores da população. O desenvolvimento dos Serviços de Orientação teve o seu início com a importância dada ao termo da escolaridade obrigatória, ampliando-se depois para o ensino secundário e ainda para o ensino superior e procurando abarcar cada vez mais toda a população adulta (Ferreira Marques, 1993).

2.2

Teoria do Desenvolvimento da Carreira de Donald Super

Origens e Proposições Teóricas

As teorias, tal como Super as entende, visam organizar conhecimento, para facilitar a pesquisa que alargará o conhecimento e para tornar útil na prática o conhecimento de que se dispõe. A abordagem é qualificada pelo próprio como uma psicologia diferencial-desenvolvimentista-social-fenomenológica. Só fundamentando-se nos contributos destes campos e também em aspectos sociológicos e económicos é que

Super considera possível construir uma teoria do desenvolvimento vocacional. Esta lida adequadamente com os processos complexos através dos quais as pessoas progridem, através da sequência de posições que constituem uma carreira (Super, 1968, pp. 23-24).

Em 1975 consideravam-se teorias estruturais e teorias desenvolvimentistas. As primeiras lidavam com as características das pessoas e das profissões e com as formas como estas variáveis determinam a escolha profissional. As teorias estruturais procuram com base no conhecimento sobre o indivíduo e sobre as profissões, tornar possível a equação pessoa-profissão. O segundo tipo lidava mais com o desenvolvimento de determinantes das escolhas, sucesso e satisfação e com a forma como as séries de escolhas educacional, profissional e de emprego apresentam uma sequência que constitui uma carreira. Estas teorias dependem mais, embora não só, da psicologia do desenvolvimento. Super acredita ser útil considerar que as teorias podem ser integradas numa verdadeira teoria e prática desenvolvimentista compreensiva. Uma teoria compreensiva do desenvolvimento da carreira deve ter em conta ambas as determinantes situacionais e pessoais e a forma como interagem nos vários estádios do desenvolvimento do indivíduo (Super, 1976b, pp. 123-126).

A teoria do desenvolvimento da carreira de Donald Super envolveu mais de 60 anos de estudos empíricos, reflexão de conceitos e “feedback” dos práticos da orientação da carreira. O autor iniciou o seu estudo neste campo quando se encontrava a trabalhar como conselheiro (“employment counselor”) nos anos 30. As sínteses que então fez da literatura existente, que chamou de compilação de projectos, resultaram em dois livros: “The Dynamics of Vocational Adjustment” em 1942 e “Appraising Vocational Fitness by Means of Psychological Tests” em 1949. O primeiro incidia no contexto social e necessidades pessoais dos clientes que se confrontavam com a escolha de uma carreira. Aliás, a sua ideia mais importante foi desde logo referida neste livro, na medida em que transmitiu a perspectiva desenvolvimentista da escolha como um processo e não um acontecimento no tempo. O segundo consistiu mais numa revisão da psicometria aplicada ao aconselhamento vocacional, onde entre outros aspectos descreve testes específicos (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 121.-122). Já na altura em que escreveu

o seu livro em 1942, Donald Super estava interessado em algo mais do que a equação estática das pessoas e das posições que podem ocupar. Pretendia uma teoria dinâmica e o conceito de ajustamento implicava a capacidade de mudança nas pessoas, nos empregos que obtêm e nas profissões que prosseguem. Super procurou fundamentar-se não só na psicologia diferencial mas também na psicologia do desenvolvimento, na teoria da personalidade, na sociologia e na economia, para colmatar a falta de dinamismo na forma como as pessoas escolhiam, ingressavam e progrediam nas suas profissões. Em 1968, o autor já contempla a designação desenvolvimento. A psicologia vocacional desde o seu início era essencialmente uma psicologia das profissões. O domínio era a profissão (Super, 1968, pp. 5-6). A obra "Psychology of Careers", em 1957, vem substituir "The Dynamics of Vocational Adjustment" e inclui resultados de pesquisas e teoria do desenvolvimento efectuadas por psicólogos, sociólogos e economistas. Reflete 15 anos de estudo e de ajuda a pessoas no sentido de solucionar problemas de carreira, de desenvolvimento vocacional, de escolha e ajustamento vocacional. Refere já nesta altura que a profissão não significa apenas uma forma de ganhar a vida, mas também uma forma de viver, um papel social (Super, 1957, p. 35), que a escolha é, de facto, mais um processo do que um acontecimento e que o desenvolvimento vocacional é um aspecto do desenvolvimento individual e se liga ao conceito de maturidade vocacional (Super, 1957, pp. 184 - 185).

Donald Super (1953) publica o seu artigo sobre o desenvolvimento e escolha da carreira, altura em que já procura aglutinar diferentes perspectivas, já que as proposições da sua teoria se relacionavam com o modelo de traço e factor, com a psicologia do desenvolvimento, com as suas ideias sobre auto-conceito, bem como com a perspectiva sociológica. Mas só mais tarde sugere um verdadeiro modelo compreensivo de escolha da carreira, no sentido de integrar os segmentos da sua teoria, tarefa que remete para futuros teóricos (Brown e Brooks, 1996, pp. 3 - 4).

No artigo publicado em 1953, Donald Super considera a teoria de Ginzberg uma importante contribuição. Referidos os elementos por este defendidos, Super apresenta as suas críticas fazendo alusão às limitações da teoria de Ginzberg: refere-se a um trabalho

prévio à apresentação da teoria não adequado, ao facto de a escolha ser definida mais como uma preferência do que ingresso ou outro tipo de implementação da escolha, à falsidade da distinção entre escolha e ajustamento, à lacuna quanto ao estudo ou descrição do processo de escolha (Super, 1953, pp. 186 -187). Super utiliza o termo desenvolvimento e não escolha por aquele compreender os conceitos de preferência, escolha, ingresso e ajustamento. As proposições que apresenta como sendo a sua teoria resultam da organização de diversos elementos que enumera neste mesmo artigo: diferenças individuais, multipotencialidade, padrões de capacidade profissional, identificação e o papel de modelos, continuidade de ajustamento, estádios de vida, padrões de carreira, descrição do desenvolvimento, desenvolvimento do resultado de interacção, dinâmica de padrões de carreira, satisfação no emprego e consideração do trabalho como um modo de vida (Super, 1953, pp. 187 -189).

Nos anos 50, ao formular as proposições de base para a sua teoria, publicou um conjunto de 10, considerando a natureza do desenvolvimento da carreira. Mais recentemente Super (1990), com o objectivo de clarificar e incluir novas pesquisas, apresenta 14 proposições, modificando-as e actualizando-as. Actualmente as proposições que constituem a teoria do desenvolvimento da carreira de Donald Super, são as seguintes:

- “1. As pessoas diferem nas suas capacidades e personalidades, necessidades, valores, interesses, traços e auto-conceitos;
2. Em virtude das características das pessoas, cada uma pode desempenhar um certo número de profissões;
3. Cada profissão requer um determinado padrão de capacidades e traços de personalidade, com um grau de tolerância suficiente para permitir uma variedade de profissões para cada indivíduo, assim como alguma variedade de indivíduos para cada profissão;
4. As preferências vocacionais e competências, as situações em que as pessoas vivem e trabalham e os seus auto-conceitos mudam com o tempo e a experiência, embora os auto-conceitos como produtos da

aprendizagem social estabilizem a partir do final da adolescência até à idade adulta, proporcionando alguma continuidade nas escolhas e ajustamentos;

5. Este processo de mudança pode resumir-se em uma série de estádios de vida (maxi-ciclo), caracterizada como a sequência do crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio. Estes estádios podem por sua vez ser subdivididos em períodos caracterizados por tarefas de desenvolvimento. Existem mini-ciclos nas transições de carreira entre as fases de um estádio para outro ou quando a carreira de um indivíduo é desestabilizada por doença, desemprego, mudanças sociais ou outro tipo de acontecimentos socio-económicos ou pessoais. Tais situações envolvem a reciclagem de novo crescimento, reexploração e reestabelecimento;

6. A natureza do padrão da carreira, isto é, o nível profissional atingido e a sequência, frequência e duração de experiências e empregos, é determinado pelo nível sócio-económico dos pais, capacidades mentais, educação, competências, características de personalidade (necessidades, valores, interesses, e auto-conceitos) e maturidade vocacional, e pelas oportunidades que o indivíduo teve;

7. O sucesso em lidar com as exigências do meio ao longo das fases de vida de carreira depende da prontidão com que o indivíduo responde a essas exigências (ou seja, da sua maturidade de carreira);

8. Maturidade de carreira é um construto psicossocial que revela um grau individual de desenvolvimento vocacional ao longo dos estádios de vida e subestádios do Crescimento ao Declínio. De uma perspectiva social, maturidade de carreira pode ser operacionalmente definida comparando as tarefas de desenvolvimento com as que são as expectativas com base na idade cronológica do indivíduo. De uma perspectiva psicológica, maturidade de carreira pode ser operacionalmente definida pela comparação dos recursos do

indivíduo (cognitivos e afectivos) adequados a uma dada tarefa com os recursos necessários para controlar essa tarefa;

9. O desenvolvimento através de estádios de vida pode ser em parte descrito facilitando a maturação das capacidades, interesses e em parte ajudando a testar a realidade e o desenvolvimento dos auto-conceitos;

10. O processo do desenvolvimento da carreira é essencialmente o processo de desenvolvimento e implementação dos auto-conceitos profissionais. É um processo de síntese e compromisso em que o auto-conceito é um produto da interacção de aptidões hereditárias, aspecto físico, oportunidade para observar e desempenhar vários papéis e avaliações cujos resultados de "role playing" coincidem com a aprovação de supervisores e parceiros;

11. O processo de síntese ou compromisso entre os factores individuais e sociais, entre os auto-conceitos e a realidade, é um dos "role playing", independentemente do papel ser desempenhado em fantasia, em entrevista de aconselhamento ou mesmo nas actividades da vida real, tais como actividades de part-time, estágios, clubes;

12. As satisfações no trabalho e na vida dependem do grau com que um indivíduo encontra expressão para as suas capacidades, necessidades, valores, interesses, traços de personalidade e auto-conceitos. As satisfações dependem do estabelecimento num tipo de trabalho, da situação de trabalho e de um estilo de vida em que o indivíduo pode desempenhar um papel em que experiências exploratórias anteriores o levaram a considerá-las adequadas;

13. O grau de satisfação atingido no trabalho é proporcional ao grau em que se foi capaz de implementar os auto-conceitos;

14. Para a maioria das pessoas, o trabalho e a profissão proporcionam um centro de interesse para a organização da personalidade, embora para alguns indivíduos este seja periférico, fortuito ou mesmo inexistente. Outras actividades são centrais, tais como as actividades

de tempos livres, casa e família, ou outros papéis. As tradições sociais, bem como as diferenças individuais são determinantes importantes na preferência por diferentes papéis.”

(Super, Savickas e Super, 1996, pp. 123 -126)

Conceito de Maturidade de Carreira

Uma das contribuições atribuídas a Donald Super, refere-se ao projecto longitudinal “Career Pattern Study”, ao longo do qual as carreiras de um conjunto de indivíduos foram acompanhadas desde que eram estudantes e durante mais de 20 anos, e a partir do qual se publicaram monografias e numerosos artigos e se desenvolveram instrumentos de avaliação psicológica.

O principal objectivo do “Career Pattern Study” foi o de testar se o desenvolvimento vocacional é um processo de aquisição, clarificação e implementação do auto-conceito através da preparação para e participação no mundo do trabalho. Contrariamente aos outros estudos da época, este projecto exigiu um baixo nível de desgaste pelo procedimento adoptado. Se por um lado houve a recolha de uma grande quantidade de dados através de entrevistas, arquivos e testes standardizados, estes mesmos dados foram reunidos relativamente a poucos domínios que foram sendo acompanhados assiduamente ao longo do tempo (“follow up”) (Crites, 1969, p.10).

O contributo da teoria das tarefas de desenvolvimento de Havighurst foi importante para o projecto “Career Pattern Study” no desenvolvimento do conceito de maturidade vocacional. A teoria é fundamentalmente idêntica à dos estádios de vida, que postula que as pessoas em certa idade são confrontadas por um conjunto de tarefas com as quais a sociedade espera que os indivíduos lidem efectivamente e que o sucesso em lidar com tarefas de uma idade é essencial para lidar com as do estágio seguinte. Maturidade

vocacional foi definida como o comportamento do indivíduo comparado com os dos outros ao confrontarem-se com as mesmas tarefas (Super, 1968, pp. 11-12).

Em 1980 Super refere que no caso dos adultos trata-se não de maturidade vocacional mas de adaptabilidade vocacional. É importante manter a distinção entre adaptabilidade vocacional e adaptabilidade profissional, entre a maturidade vocacional e a maturidade profissional, já que o vocacional diz respeito à carreira e o profissional à preparação e exercício de uma profissão ou de um complexo de conhecimentos ou de competências (Super, 1980/82, p. 124). Apresenta como dimensões da maturidade vocacional o Planeamento, a Exploração, a Informação, a Tomada de Decisão e a Orientação para as Realidades.

O Planeamento e a Exploração são qualidades conativas e não cognitivas. O Planeamento inclui a Autonomia e a Perspectiva do Futuro. O que permite e encoraja o planeamento é saber que é possível influenciar as decisões e consequentemente a carreira utilizando a informação e considerando o futuro. A Exploração, ou Procura, compõe-se de curiosidade, que leva a pôr questões e busca de fontes de informação, a um comportamento atitudinal e à utilização dos recursos disponíveis.

A Informação contemplava quer a que diz respeito ao mundo do trabalho quer a informação que, mais aprofundada, é relativa à profissão ou grupo de profissões preferido, categorias que por sua vez deverão ser examinadas do ponto de vista de vários aspectos.

A Tomada de Decisão, tal como a Informação e a Orientação para as Realidades, é um aspecto cognitivo da maturidade vocacional. Ela inclui o conhecimento dos princípios e o saber, o poder e a aplicação destes às escolhas pré-profissionais e profissionais. A Orientação para as Realidades é uma combinação complexa, já que inclui o conhecimento de si, a avaliação das saídas profissionais, as preferências profissionais, a cristalização das qualidades pessoais e a experiência do trabalho e as experiências pessoais (Super, 1980/82, pp. 125-126). A maturidade vocacional actualmente,

designada maturidade de carreira, é, assim, um construto multidimensional, básico na teoria de Donald Super, que comporta dimensões afectivas e cognitivas na adolescência.

Na definição de maturidade de carreira, há um acordo geral acerca do significado do conceito que consiste na prontidão para lidar com as tarefas de desenvolvimento apropriadas à idade e nível em que cada um se encontra. Contudo, maturidade é algo que nem sempre é atingido, mas sim o objectivo relativo em que se está em qualquer momento. Esta formulação ajuda a promover mais a noção de “life-span” do que uma noção estática, de padrão irreversível do desenvolvimento da carreira. Em 1983, Super redefine a sua noção de maturidade de carreira e sugere que para os adultos deve ser designada como adaptabilidade de carreira (McDaniels e Gysbers, 1992, p. 48).

A psicologia do desenvolvimento utilizou durante muito tempo o conceito de estádios de vida. Ginzberg aplica-o às escolhas vocacionais e desenvolveu um esquema de períodos e estádios desde cerca dos 6 anos aos 25 anos de idade. O processo de tomada de decisão sobre a profissão podia ser analisado em três períodos: estádios da fantasia e tentativa (incluindo interesse, capacidade e valor) e estádio realista (incluindo exploração, cristalização e especificação). Super considerou útil a teoria de Ginzberg especialmente no que se refere ao desenvolvimento mais completo do estudo dos problemas, actividades e interesses de vários estádios desenvolvidos por Charlotte Buehler. Esta análise leva à identificação dos cinco estádios de vida: crescimento (infância), exploração (adolescência), estabelecimento (jovens adultos), manutenção (maturidade) e declínio (terceira idade) (Super, 1968, pp. 9 - 10).

A Fase de Crescimento inclui quatro principais tarefas de desenvolvimento: preocupar-se com o futuro, aumentar o controlo pessoal da sua própria vida, convencer-se de que vai ser bem sucedido na escola e no trabalho e adquirir hábitos e atitudes de trabalho competentes. Durante a Fase de Exploração, os indivíduos deparam-se com as tarefas de desenvolvimento da carreira de cristalizar, especificar e implementar uma escolha profissional. Ao explorarem as profissões de um grupo, os indivíduos completam eventualmente a tarefa de especificar uma escolha profissional do auto-conceito em

escolhas educacionais/vocacionais. Na devida altura, os indivíduos implementam uma escolha profissional ao completar a necessária formação e ao assegurar a posição na profissão especificada. Super concentrou a maior parte da sua pesquisa e publicação escrita na investigação sobre a fase de exploração, particularmente no estudo da forma como estudantes do secundário e universitários desenvolvem a prontidão face às escolhas educacionais e vocacionais que têm de fazer. Super criou o construto de maturidade de carreira no âmbito deste estágio para proporcionar a base para descrever e avaliar a fase de desenvolvimento da carreira alcançada por estudantes com diferentes idades, níveis e graus de prontidão face a decisões educacionais/vocacionais (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 132 -133).

A Fase de Estabelecimento envolve as tarefas de desenvolvimento de estabilizar, consolidar e progredir numa posição profissional. Se os indivíduos decidem estabelecer-se numa dada organização, então entram no estágio de Manutenção. Contudo, se decidem mudar de organização, profissão ou área, devem reciclar através de exploração e estabelecimento, ao cristalizarem e especificarem uma diferente escolha e depois assegurarem uma nova posição e progredirem nessa mesma posição. A Fase de Manutenção inclui tarefas de desenvolvimento de manter, conservar e inovar e a Fase de Declínio envolve tarefas de reduzir actividades, planear a reforma e reformar-se (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 133 -134).

A teoria de Super, na fase em que se encontram os estudantes abrangidos pela presente investigação ("adulthood"), utiliza dois conceitos principais: o papel de vida e o estágio de vida (Sharf, 1992, p.174). Os estudantes inserem-se na fase de exploração, estágio que inclui o esforço que os indivíduos fazem para obter melhor informação profissional, a escolha de alternativas de carreira, a decisão sobre a carreira e o início de uma actividade de trabalho. Considerando os estudantes dos primeiros anos do ensino superior, espera-se que seja o subestágio de especificação o que mais os caracteriza. Para aqueles que procuram emprego directamente após os estudos, a especificação ocorre mais cedo, e para aqueles que prosseguem os seus estudos, as preferências devem também especificar-se. Enquanto uns devem especificar uma carreira, outros

devem especificar um emprego numa carreira. Podem desejar ter um trabalho de part-time ou no Verão, na carreira que escolheram. Mas estes estudantes estão muitas vezes no estágio de cristalização, no qual as pessoas procuram clarificar o que pretendem fazer, aprender sobre o acesso a empregos que possam ser apropriados e sobre as competências necessárias para empregos que interessam. Muitos estudantes do ensino secundário atravessam este estágio, que também implica a realização de capacidades, interesses ou valores. Experiências de trabalho e conhecimento do trabalho ajudam a pessoa a limitar as suas escolhas. Quando um indivíduo muda de área, como um adulto pode fazer em qualquer altura, procura-se o reciclar através deste estágio para reavaliar interesses, capacidades e valores (Sharf, 1992, p. 180-181).

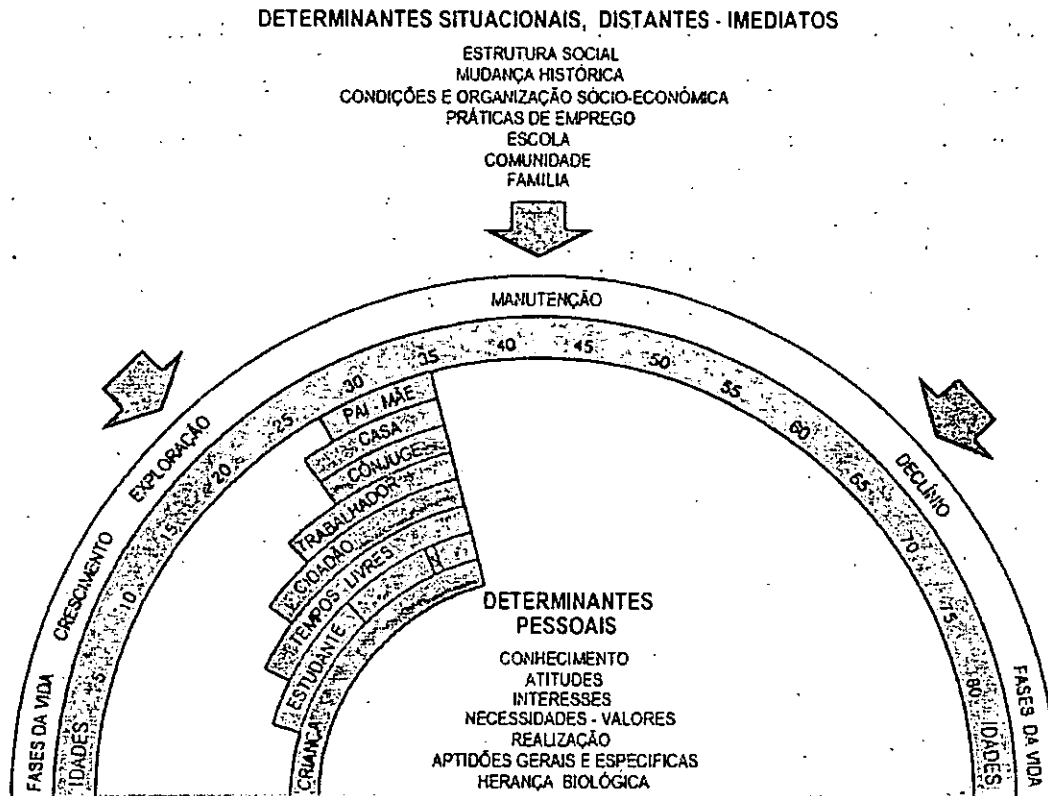
O Arco Íris da Carreira e o Arco de Determinantes da Carreira: determinantes pessoais e situacionais

Donald Super apresenta duas representações gráficas, para compreender o desenvolvimento da carreira, que denominou O Arco Íris da Carreira (Figura 1) e O Arco de Determinantes de Carreira (Figura 2).

O Arco Íris da Carreira (Figura 1) enfatiza o facto de se lidar com uma dimensão temporal ("life -span") e com uma dimensão espacial ("life - space"), isto é, com o ciclo de vida do indivíduo e com os principais papéis que desempenha ao longo da vida. Mostra também o momento em que o indivíduo desempenha e deixa de desempenhar cada um dos papéis. Embora seja considerado pelo autor como demasiado simplista, tornando as transições mais abruptas do que na realidade são, Super ilustra com o sombreado um maior ou menor envolvimento que o indivíduo pode desempenhar em cada papel (Super, 1994, p. 64).

FIGURA 1

O ARCO ÍRIS DA CARREIRA



(Super, 1994, p.65)

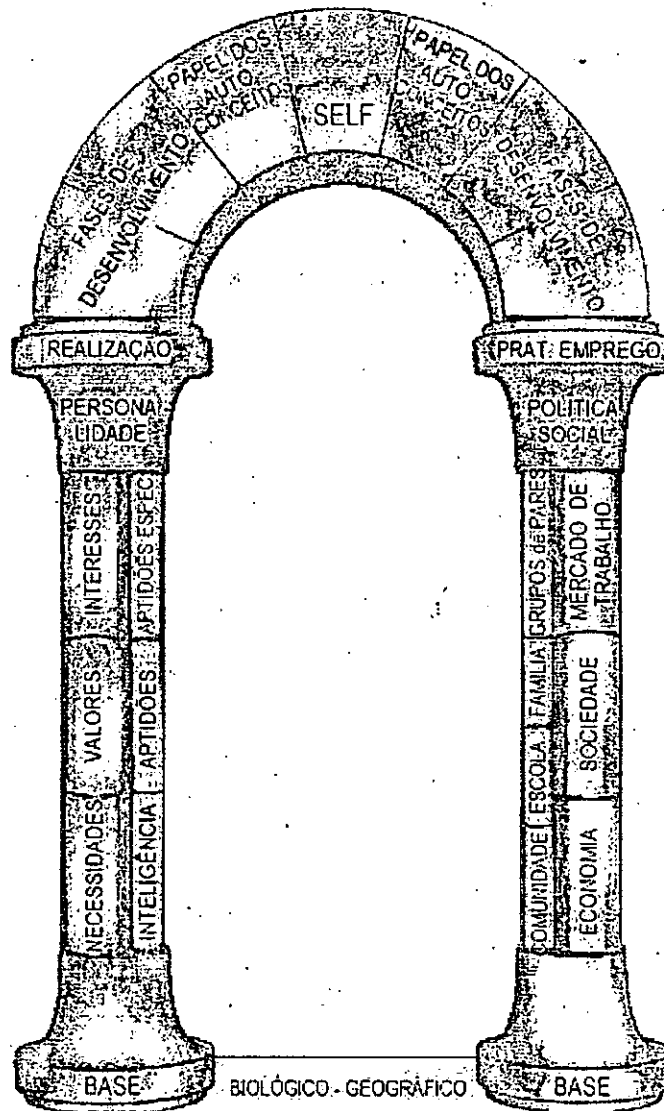
A dimensão espacial ou latitudinal descreve os teatros e os papéis que se desempenham, dizendo respeito à situação social em que o indivíduo vive. A dimensão temporal ou longitudinal descreve os estádios de vida e demarca-os de modo a coincidir com a infância, adolescência, idade adulta, meia-idade e terceira idade. Esta dimensão acrescenta uma perspectiva desenvolvimentista ao realçar como as pessoas mudam e fazem transições, ao se prepararem para as fazer, ao iniciá-las e ao reflectirem sobre os papéis que desempenham na vida, especialmente o de trabalhador (Super, Savickas e Super, 1996, p. 126).

Uma pessoa vive na intersecção das duas dimensões e ao integrar a experiência, o auto-conceito ("self") do indivíduo é o terceiro principal segmento da teoria "life-span, life-space". A teoria utiliza os auto-conceitos para considerar a perspectiva subjectiva que o indivíduo tem das suas carreiras e para complementar a perspectiva objectiva dos seus valores, interesses e talentos relevantes do ponto de vista profissional. Representada como o arco latitudinal do arco-íris, a dimensão no espaço proporciona a dimensão contextual na teoria, indicando a constelação das posições sociais ocupadas pelo indivíduo e os papéis por ele desempenhados. Muitas teorias ignoram o facto das pessoas ao construírem a sua vida, "viverem uma vida". O papel de trabalhador é apenas um de entre muitos papéis que um indivíduo desempenha (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 127-128).

Uma limitação do Arco Íris da Carreira, que O Arco de Determinantes de Carreira (Figura 2) procura especificar, é o facto de meramente sugerir os determinantes situacionais e pessoais das carreiras. Assim, esta segunda figura reflecte a natureza segmental da teoria de Super, representando cada pedra das colunas um determinante. Os determinantes mais básicos (biológicos e geográficos) estão na base da estrutura do Arco, na coluna do lado direito as principais influências sociais no desenvolvimento representam as influências ambientais, enquanto do lado esquerdo estão representados os determinantes pessoais.

Os resultados destes determinantes formam o Arco que suporta os pilares e as elevações, traduzindo o conjunto as qualidades que definem o indivíduo e as características da sociedade que nele têm um impacto. Esta representação é importante para ilustrar a forma como as qualidades do indivíduo contribuem de forma sistemática para o desenvolvimento da carreira. Enfatiza também que é o indivíduo quem, por si próprio, sintetiza os efeitos destes determinantes. É a pessoa, o eu ("self") -a chave do Arco- quem é o decisor. Isto não significa que cada indivíduo tenha uma liberdade indeterminada de escolha, já que ele ou ela escolhem entre as oportunidades e pressões conhecidas ou percebidas quando confrontados com a escolha (Super, 1994, p. 67).

FIGURA 2
O ARCO DE DETERMINANTES DE CARREIRA



(Super, 1994, p.66)

Assim, do lado esquerdo está a pessoa e do lado direito a sociedade. O Arco representa uma carreira. Os factores identificados em cada coluna são dinâmicos na medida em que interagem entre si. Da mesma maneira, a totalidade dos factores representados nas colunas também interagem.

Os elementos sociais que constituem a vida estão adaptados num padrão de dois ou três papéis principais e outros secundários ou ausentes. Esta estrutura de vida forma a configuração básica da vida do indivíduo: um desenho que organiza e canaliza o compromisso da pessoa na sociedade, incluindo a escolha profissional. No seu conjunto, são fundamentais para a identidade do indivíduo e essenciais para a sua satisfação (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 128-129). O Arco em si representa o "Self" como a chave que tem a sua relação com auto-conceitos dos papéis: o "Self" é o decisor que resulta do desenvolvimento pessoal durante os estádios de infância e adolescência (segmentos do lado esquerdo do Arco) e durante os últimos estádios dos jovens adultos (segmentos do lado direito do Arco).

Auto-Conceitos e Identidade Vocacional

Donald Super afirma que a adolescência é claramente um período de exploração. É um período em que rapazes e raparigas exploram a sociedade em que vivem, a subcultura em que estão em vias de se movimentar, os papéis que possam vir a ser solicitados a desempenhar e as oportunidades para o fazer de acordo com as suas potencialidades, interesses e aptidões. Seria, contudo, um erro ver a adolescência apenas como um processo de descoberta do mundo adulto e adoptar essas formas de comportamento. Na adolescência o indivíduo traz o seu próprio eu ("self") ao mundo. O que ele vê, o que ele tenta, de que maneira gosta do que descobre e como é bem sucedido, depende também de si próprio e da cultura. Ao descobrir o que ele é e não é, os objectivos com que se identifica, começa a desenvolver um conceito de si próprio. Este eu ("self") tem características que ainda são idênticas a par de outras que lhe são próprias (Super, 1957, p. 81). Um claro conceito de si próprio, entra em linha de conta com as realidades do mundo do trabalho, torna mais fácil a transição da escola para o trabalho do que um conceito de si próprio irrealista. É um objectivo primordial da educação, o desenvolvimento de auto-conceitos claros, bem formulados e realísticos (Super, 1957, p. 111).

Como grande contributo para a “Psicologia das Carreiras” (Super, 1957), sua teorização e pesquisa, Super refere-se juntamente com a teoria dos estádios de vida ao postulado segundo o qual uma pessoa, ao expressar uma preferência vocacional, tal como em termos profissionais, as ideias que tem de si como pessoa, ao entrar numa profissão procura implementar o seu auto-conceito e ao estabilizar numa profissão tenta alcançar auto-actualização. Fundamentais para a teoria do desenvolvimento vocacional são os processos de formação, tradução em termos profissionais e implementação de auto-conceitos. Se a teoria pretende abranger toda a vida do indivíduo, uma série de processos de auto-conceito de modificação e ajustamento deve também ser formulada. O indivíduo que decide, que se auto-constrói e ao seu ambiente pelos seus próprios meios, é um determinante principal na sua própria carreira, mesmo actuando num contexto de determinantes externos. O processo de formação inclui a exploração do “self” face aos outros, a identificação com outros que podem servir de modelos e o desempenho destes papéis seleccionados com maior ou menor consciência de avaliação de resultados (Super, 1968, p. 19).

A componente “life-span” da teoria concentra-se no processo de escolha e ajustamento a papéis no espaço de vida, especialmente o papel de trabalho. Juntamente com o processo através do qual alguém desenvolve uma carreira, a teoria compreensiva deve lidar com o conteúdo das escolhas e os resultados das escolhas. Estes aspectos da teoria lidam com concepções do “self”, da perspectiva objectiva a identidade vocacional e da perspectiva subjectiva o auto-conceito profissional.

Recentemente investigadores têm utilizado termos como identidade profissional ou identidade vocacional quando se referem à compreensão do indivíduo como objecto do “self”, em que o indivíduo experimenta o “eu” (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 135-137). A teoria “life-span, life-space” complementa a perspectiva objectiva do “self”, ou “identidade vocacional”, com uma perspectiva subjectiva do “self”, que abarca as concepções que o indivíduo tem do “self”. Para incidir na compreensão do indivíduo, da subjectividade do “self” no desenvolvimento da carreira, Super adoptou e elaborou a

teoria do auto-conceito. Esta perspectiva subjectiva ajuda o cliente a compreender factos e experiências nos seus próprios termos. Medidas objectivas identificam a similaridade de uma pessoa em relação às outras, enquanto a avaliação subjectiva revela o ser único que é a pessoa. As histórias subjectivas demonstram as origens do interesse na história de uma vida, a expressão actual do interesse e o possível futuro-uso desse interesse na concretização de objectivos e valores.

De referir que o conceito de identidade surge como um conceito secundário na teoria de Holland, cujos conceitos principais são os tipos de personalidade e modelos de meio. Identidade é definida como uma estimativa da identidade pessoal ou do meio. Relaciona-se com dois outros conceitos que são a consistência (grau de relação entre tipos de personalidade ou entre modelos de meio) e diferenciação (uma medida de cristalização dos interesses, que dá informação sobre a definição relativa dos tipos). Consistência, diferenciação, identidade representam três técnicas ou indicadores para avaliar um mesmo conceito, têm significado na predição de comportamentos e resultados, e nos processos de decisão (Holland, 1985, pp. 4 - 5). Segundo Holland (1985, p. 75), estes indicadores definem a maturidade vocacional ou adaptabilidade vocacional e as pessoas com mais maturidade vocacional têm maior consistência e diferenciação nos seus perfis de interesses e são capazes de enunciar um papel profissional.

A teoria "life-span, life-space" conceptualiza a escolha profissional como forma de implementar um auto-conceito, o trabalho como uma manifestação do "self" e desenvolvimento da carreira como um processo continuado de melhorar a combinação entre "self" e as situações (implementação do auto-conceito). Com a mudança do "self" e das situações, o processo de equação não está nunca realmente completo (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 137 -139).

Super começou por definir auto-conceito e construir uma taxonomia de dimensões e metadimensões do auto-conceito. Definiu auto-conceito como uma descrição viva do "self" em algum papel, situação ou posição, desempenhando algum conjunto de funções

ou num enredo de relações. Por outro lado, auto-conceito profissional significa a constelação do “self”, o que o indivíduo considera relevante vocacionalmente, que pode ou não ser traduzido numa preferência vocacional.

Destacam-se nesta taxonomia conceitos de traços de personalidade e atributos do “self” referidos, por um lado, às dimensões do auto-conceito e, por outro lado, às características destas dimensões (por exemplo, clareza, estabilidade, auto-eficácia e auto-estima), denominadas metadimensões, tomadas individual ou colectivamente. A usual referência às dimensões e metadimensões nem sempre é clara, o que se deve à confusão que resulta da utilização do termo auto-conceito como sinónimo de auto-estima. Auto-estima é uma metadimensão do auto-conceito, tal como estabilidade, clareza, abstracção, aperfeiçoamento, certeza e realismo. O auto-conceito relaciona-se com o conteúdo da escolha enquanto as metadimensões se relacionam com o processo de escolha. Por exemplo, indivíduos com elevada auto-estima estão mais aptos a lidar com os seus interesses. Indivíduos com auto-conceitos profissionais claros, estáveis, realistas e determinados estão mais aptos a tomar decisões de carreira (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 140 -141).

De referir a distinção entre um auto-conceito e um sistema de auto-conceitos. O primeiro mostra qualidades de um auto-conceito num simples papel tal como o de trabalhador ou pai e o segundo as qualidades de conjuntos ou constelações de auto-conceitos de papéis. Esta distinção reconhece que as pessoas não têm só um conceito mas sim uma constelação de auto-conceitos. O sistema de auto-conceito é o quadro que a pessoa tem do “self” em numerosos papéis e situações. Por outras palavras, as pessoas têm um sistema de auto-conceito que é geral, dentro deste sistema têm conceitos mais específicos e limitados do “self” em vários papéis. Estudos da teoria do auto-conceito confirmam que indivíduos têm auto-conceitos distintos que são accionados por diferentes papéis, mantêm-se estáveis em tipos de situações e relações particulares e relacionam-se com informação eficiente que se processa durante a tomada de decisão.

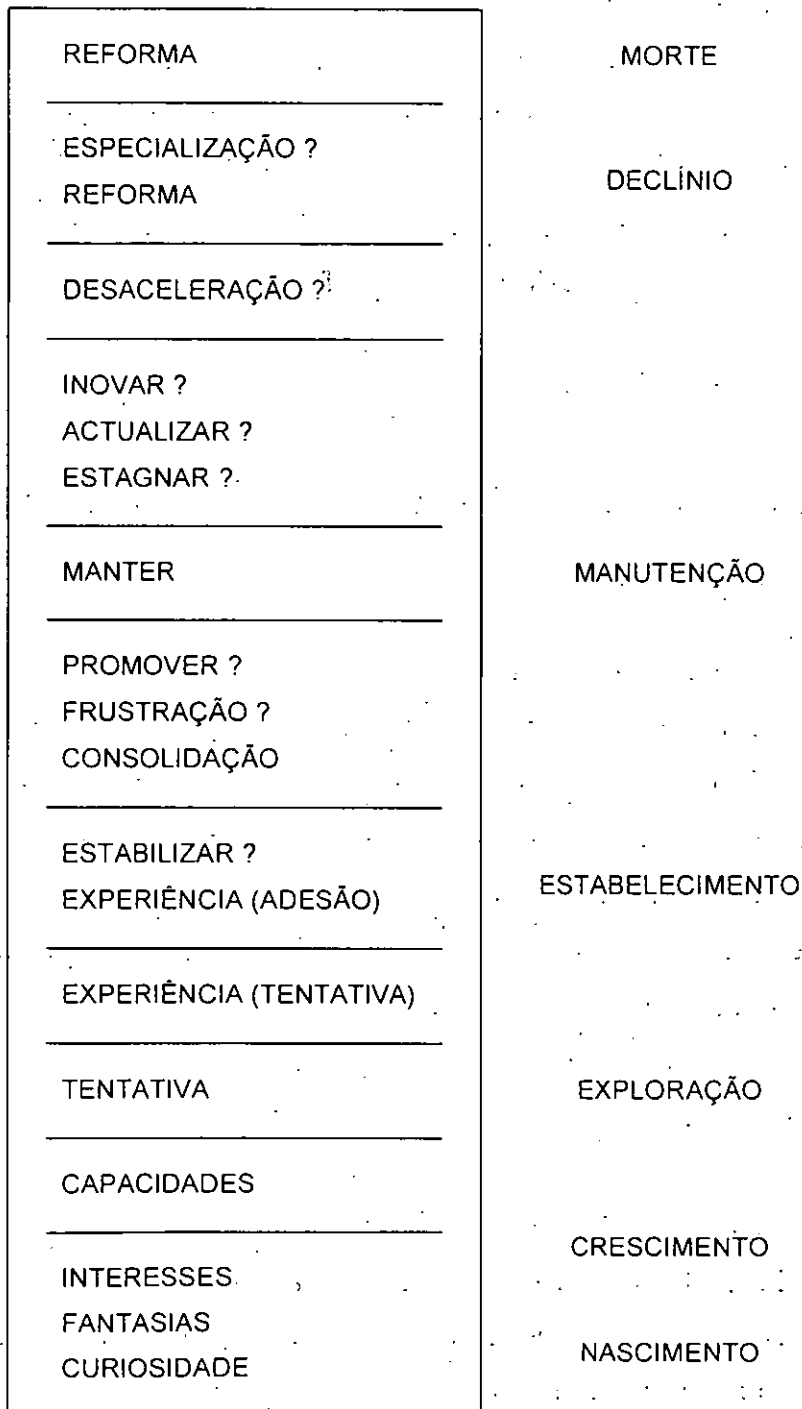
Os sistemas de auto-conceitos, tal como os auto-conceitos, também têm metadimensões. O sistema de metadimensões lida com a estrutura (diferenças no padrão interno), âmbito (variedade de dimensões utilizadas), harmonia (consistência entre auto-conceitos), flexibilidade (facilidade em mudar dando nova informação), idiosincrasia (singularidade de dimensões utilizadas) e domínio (hierarquia de auto-conceitos). Cada metadimensão tem implicações teóricas para facilitar o planeamento da vida do indivíduo. As dimensões e metadimensões têm-se demonstrado relevantes do ponto de vista prático e teórico para os conselheiros que ajudam os clientes a desenvolver e implementar os seus auto-conceitos. São particularmente úteis a auto-estima, a clareza, a consistência, o realismo, a complexidade e a auto-eficácia (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 141-142).

Modelo dos Estádios de Carreira e Modelo do Ciclo e Reciclagem das Tarefas de Desenvolvimento

A teoria de Donald Super procurou clarificar que as idades em que se efectuam transições entre as fases são muito flexíveis, que cada transição envolve por si reexploração e reestabelecimento. Estando seguro do desempenho de um novo papel, o indivíduo tipicamente recicla um mini-ciclo, através de um ou mais dos maxi-ciclos do estágio de vida em que se encontra. A articulação entre os estádios com os seus maxi e mini-ciclos, descreve uma grande narrativa sobre maturação psicossocial e adaptação cultural. O construto de reciclagem mostra que as tarefas mais típicas de outros estádios de vida, são apropriadamente encontradas em estádios atípicos (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 133 -135).

O Modelo dos Estádios de Carreira (Figura 3) é outra forma de representar a sequência clássica das fases vida (lado direito da coluna), as tarefas que lhes são características e comportamentos resultantes, as idades em que tipicamente ocorrem e as idades das transições de um estágio ou subestádio para o outro.

FIGURA 3
MODELO DOS ESTÁDIOS DE CARREIRA



(Super, 1994, p.68)

Por outro lado, se as tarefas de desenvolvimento de qualquer um dos estádios não forem desenvolvidas, é natural que mais tarde surja a insatisfação.

Super relembra a adequação do Inventário de Desenvolvimento Vocacional ("Career Development Inventory") na avaliação das características relevantes nos primeiros estádios e do Inventário de Preocupações da Carreira ("Adult Career Concerns Inventory") do final da adolescência à fase adulta ("adulthood"). Ambos são instrumentos importantes no modelo desenvolvimentista de avaliação de carreira e aconselhamento de Donald Super (Super, 1994, pp. 68 -69). Enquanto o Inventário de Desenvolvimento Vocacional se liga ao conceito de maturidade de carreira, o Inventário de Preocupações de Carreira liga-se ao conceito de adaptabilidade na carreira e pretende avaliar duas dimensões atitudinais -Planeamento e Exploração- e especificamente duas sub-componentes dessas dimensões: a Perspectiva do Tempo (presente, futuro a médio prazo e futuro a longo prazo) e, da dimensão Exploração, a sub-componente Curiosidade (de si próprio, e da situação) (Duarte, 1993, p. 501).

Os desafios, habitualmente com a forma de exigência para mudar, podem ser induzidos através de tarefas de desenvolvimento previsíveis, pouco associadas com a idade cronológica ou por tarefas adaptativas imprevisíveis que não têm relação com a idade e que não ocorrem numa progressão linear. O nome do período relacionado com os principais estádios de vida (Curiosidade ou infância, Exploração ou adolescência, Estabelecimento ou jovens adultos, Manutenção ou meia-idade e Declínio ou terceira idade) descreve a natureza da principal tarefa do respectivo estádio. Cada estádio pode ser delineado como a sequência de três ou quatro principais tarefas de desenvolvimento, que podem ser descritas como expectativas sociais em termos de preparação para ingressar e reflectir sobre um trabalho produtivo. O sucesso na adaptação a cada tarefa de desenvolvimento resulta no funcionamento efectivo como estudante, trabalhador ou reformado e é o trabalho de fundo para preparar a próxima tarefa ao longo do contínuo do desenvolvimento. Não passar por um estádio no ciclo normal pode levar a dificuldades num estádio posterior (Super, Savickas e Super, 1996, p. 131).

O Modelo do Ciclo e Reciclagem das Tarefas de Desenvolvimento (Figura 4) provém do anterior e destina-se a mostrar como alguém percorre os ciclos e reciclagens através dos estádios de vida ou como alguém encara as mesmas tarefas de desenvolvimento de diferentes maneiras ao longo do percurso de vida. A Figura apresenta do lado esquerdo a listagem das fases de vida, nas outras colunas as idades e tarefas de desenvolvimento típicas, por baixo de cada estágio e faixa etária. Observando a figura pelo topo e da esquerda para a direita, podemos constatar um declínio no comportamento mesmo na adolescência, no final desta e no início da fase adulta, sendo dedicado menos tempo a “hobbies” e mais tempo ao estabelecimento de relações afectivas, de uma casa/família, à comunidade e ao trabalho. No estágio seguinte (25-45 anos) a participação em actividades desportivas diminui, reduzindo-se o tempo de modo a ser possível dedicarem-se mais ao trabalho e ao desempenho de papéis na casa e, por vezes, também devido à mudanças nas capacidades físicas (Super, 1994, p. 70).

Para compreender a carreira do indivíduo é importante saber e avaliar o enredo de papéis em que o indivíduo está envolvido e as suas preocupações de carreira. As interacções de papéis podem-se manifestar de diferentes maneiras, bem como gerar conflito de papéis. Por vezes a análise da estrutura da vida do indivíduo pode revelar que o problema de carreira não se deve apenas à transição do papel de trabalhador, mas que o ultrapassa. É frequente que quem solicita aconselhamento de carreira está a mudar elementos na sua estrutura de vida ou a definir de novo o padrão de papéis. Durante esta transição os indivíduos adoptam novos papéis, abandonam outros e modificam papéis que desempenham na medida em que voltam a reformular as suas vidas (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 128-129).

Os estilos de vida progridem através de uma sequência relativamente ordenada de construção da estrutura e de períodos de mudança da estrutura de vida. Por exemplo, o período dos 17 aos 22 anos de idade é caracterizado como uma “transição de jovens adultos” em que os indivíduos constroem o seu estilo de vida com o qual ingressam no mundo adulto. Neste caso, os indivíduos estão envolvidos na transição escola-trabalho e

o resultado é o início do estágio de estabelecimento. Tarefas de desenvolvimento como estas ajudam a demarcar os estágios de carreira. A estrutura de vida uma vez delineada não é estática; tem um percurso desenvolvimentista e necessita de constantes redefinições. Ao considerar o prognóstico de uma série de escolhas e mudanças ao estruturar a vida ao longo do tempo, Super elaborou a perspectiva desenvolvimentista da carreira de um indivíduo no papel de trabalho. Esta teoria segmento incide no desenvolvimento da carreira - o percurso da vida do indivíduo na adaptação ao trabalho e às condições de trabalho (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 129 - 130).

FIGURA 4

MODELO DO CICLO E RECICLAGEM DAS TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO

FASES DA VIDA	IDADES			
	14 – 25 Adolescência	25 – 45 Jovens- adultos	45 – 65 Meia-idade	Mais de 65 3ª Idade
	DECLÍNIO Tarefas de desenvolvimento em cada idade	Dedicar menos tempo a actividades de tempos livres	Reduzir a participação em actividades desportivas	Concentrar-se em actividades importantes
	MANUTENÇÃO Tarefas em cada idade	Confirmar a actual escolha profissional	Manter segura a posição profissional	Fazer face à competição
	ESTABELECI- MENTO Tarefas em cada idade	Começar a trabalhar na actividade profissional escolhida	Estabelecer-se numa posição adequada	Desenvolver novas competências
	EXPLORAÇÃO Tarefas em cada idade	Aprender mais sobre outras oportunidades	Procurar as oportunidades pretendidas	Identificar novas tarefas e trabalhar nelas
	CRESCIMENTO Tarefas em cada idade	Desenvolver um auto-conceito realista	Aprender a relacionar-se com os outros	Aceitar as suas próprias limitações
				Descobrir um bom local para a reforma
				Desenvolver e valorizar papéis não profissionais

(Super, 1994, p.70)

Conceito de Carreira e Saliência dos Papéis

Apesar da introdução da perspectiva desenvolvimentista, admitiu-se durante muito tempo que o trabalho tem a mesma importância para diferentes indivíduos e que representa para todos um papel central na vida que lhe confere significado e propósito (Super, 1968, pp. 7-8). Na medida em que a intervenção em orientação era considerada como tendo por objectivo a preparação para as escolhas e decisões que o indivíduo deverá tomar no decurso da carreira, esta era definida como “a sequência de posições ocupadas por um indivíduo ao longo da sua vida de trabalho” (Super, 1968, p. 7).

A teoria dos estádios de vida fez emergir, contudo, o facto de que as pessoas desempenham uma variedade de papéis quando amadurecem e que os desempenham numa variedade de teatros. Carreira passa a ser concebida como a sequência das posições ocupadas por uma pessoa durante o seu ciclo de vida, enquanto uma profissão é a combinação de tarefas desempenhadas por pessoas na produção e distribuição de bens e serviços (Super, 1976b, pp. 137-138). Os conceitos de profissão e de carreira surgem, assim, diferenciados e explicitados.

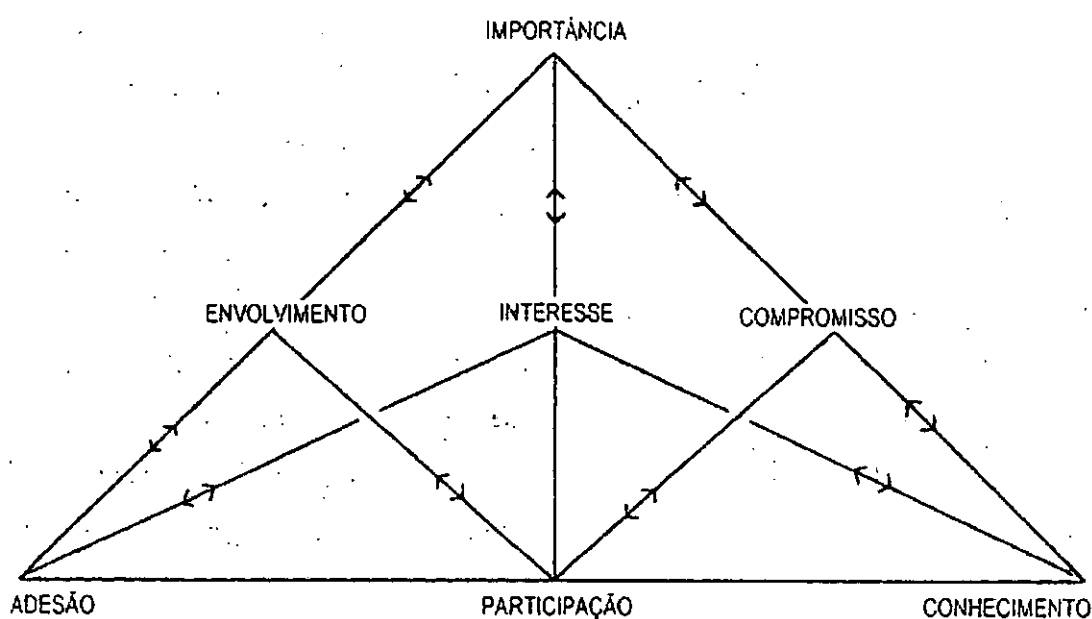
O termo *saliência* foi introduzido por Donald Super para designar a “importância ou proeminência do trabalho revelada nas atitudes, conhecimentos e comportamentos do indivíduo” (Super, 1976b, p. 21). Ao longo do ciclo de vida, os papéis desempenhados pelos indivíduos modificam a sua importância relativa e a carreira é então definida como “a sequência de posições ocupadas por um indivíduo na sua vida pré-profissional, profissional e pós-profissional, incluindo papéis relacionados com o trabalho como estudante, trabalhador e pensionista, juntamente com outros papéis complementares, como o familiar ou o cívico” (Super, 1976b, p. 20).

Donald Super, em colaboração com Jennifer M. Kidd e Edward G. Knasel, no âmbito do projecto internacional “Work Importance Study” desenvolveu um modelo da importância dos papéis, sugerindo que a importância de um papel pode ser julgada de

três maneiras: através de atitudes e emoções, do comportamento e do conhecimento. A Figura 5 mostra os 3 componentes básicos num modelo da importância dos papéis, que se reporta a todos os papéis de vida numa carreira (Nevill e Super, 1986, p. 5).

FIGURA 5

UM MODELO DA IMPORTÂNCIA DO TRABALHO
E DE OUTROS PAPÉIS DE VIDA



(Super, 1995, p.60)

Este modelo, resultante de aperfeiçoamentos, estrutura-se em três níveis. O primeiro nível, representado pela base do triângulo, inclui três aspectos fundamentais: a Adesão (componente afectiva ligação emocional a um papel), a Participação (uso de tempo e esforço no desempenho de um papel) e o Conhecimento (componente cognitiva envolvendo informação e compreensão de um papel). No segundo nível encontram-se três outras componentes da Importância, consistindo cada uma na combinação de dois dos três conceitos do primeiro nível: Envolvimento (Adesão e Participação), Interesse (Adesão com algum Conhecimento ou alguma Participação) e Compromisso (Participação com Conhecimento). O terceiro e mais elevado nível, que é a Importância,

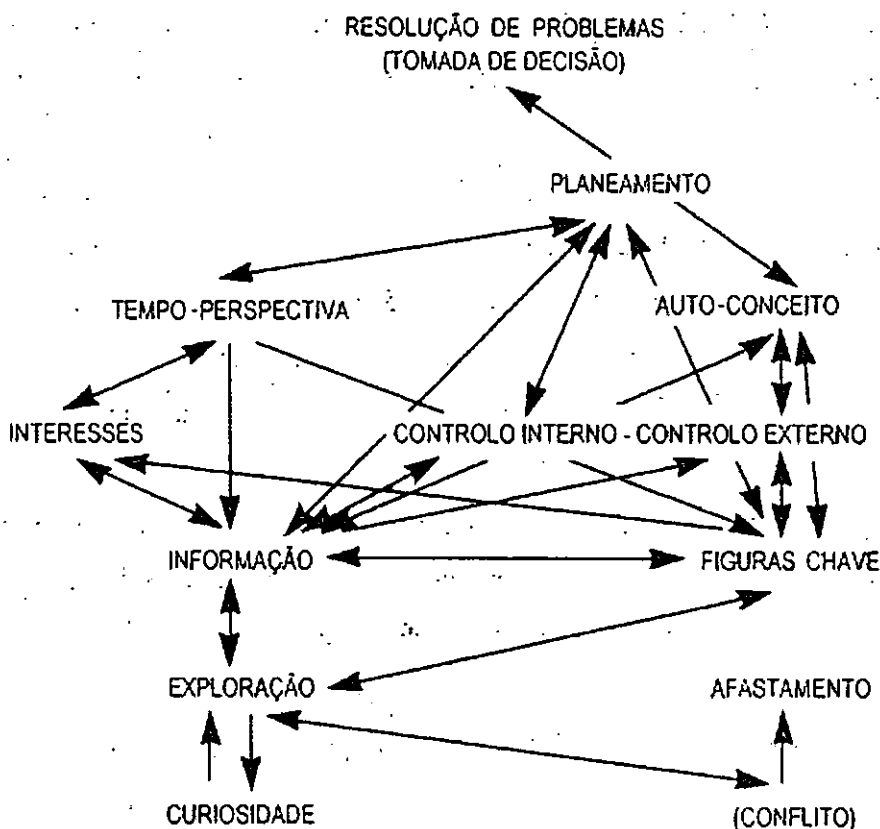
consiste na combinação do Envolvimento, Interesse e Compromisso (Ferreira Marques, 1982, p. 3).

Os termos utilizados no topo do triângulo, geralmente pouco empregues, são definidos de forma diversa por diferentes autores, constatando-se alguma falta de consenso quanto ao seu significado. O projecto "Work Importance Study" procurou uniformizar estes significados adoptando este modelo e levando à construção do Inventário sobre a Saliência das Actividades (Super, 1995, p. 60).

Embora a maior incidência das investigações em desenvolvimento da carreira nos Estados Unidos tenha sido nos níveis do ensino secundário e superior, tem-se dado alguma atenção aos anos de escolaridade mais básica ("elementary school"). O Modelo das Bases de Maturidade de Carreira (Figura 6) resulta de uma revisão de literatura e de um estudo de campo, que salientaram o facto dos fundamentos da maturidade de carreira (capacidade para tomar decisões) serem inicialmente afectivos (curiosidade e exploração), depois experienciais e levarem a sentimentos de controlo na vida do indivíduo apropriados ao seu desenvolvimento, a conceitos de auto-eficácia nos principais papéis de vida, de perspectiva do tempo e por isso de planeamento. Super sugere que poderia ser interessante escrever um livro baseado apenas neste modelo (Super, 1995, p. 56).

O indivíduo adquire um conceito de adulto no tempo. Perto do fim da fase de Crescimento torna-se mais consciente e preocupado acerca do futuro a longo prazo. Super incluiu os elementos de orientação-futuro, autonomia e auto-estima num modelo que era considerado mais estrutural do que desenvolvimentista. Posteriormente foi revisto num modelo verdadeiramente desenvolvimentista caracterizado por uma sequência de tarefas que revelam o evoluir da preocupação da carreira, controlo, convicção e competência (Super, Savickas e Super, 1996, p. 132).

FIGURA 6
MODELO DAS BASES DE MATURIDADE DE CARREIRA



(Super, 1994, p.71)

O Modelo das Bases de Maturidade de Carreira é, essencialmente, o resultado de uma revisão de literatura sobre educação das carreiras e desenvolvimento infantil, dada a necessidade solicitada no sentido do autor e colaboradores clarificarem que educação de carreiras implementar nos primeiros níveis do ensino básico e como o fazer. A perspectiva do tempo, o sentido de autonomia e outros elementos são essenciais para a utilização adequada da informação, que não é considerada suficiente pelo autor (Super, 1994, pp. 72). A referência a este Modelo, que se liga mais à fase de crescimento, justifica-se na medida em que não é ignorado enquanto trabalho do autor, mas sobretudo porque enfatiza a importância dada a todo o ciclo de vida do indivíduo.

Os estudos com adultos encontram-se actualmente em expansão, alertando para a importância de se intervir em orientação da carreira com diferentes subpopulações desta faixa etária e procurando-se contemplar as designadas fases de estabelecimento, manutenção e declínio. O Modelo das Bases de Maturidade de Carreira, refere-se a uma fase menos estudada, mas que completa a reflexão teórica de todo o ciclo de vida do indivíduo.

Nas suas últimas publicações, Donald Super, continua a sustentar o conceito de estádios de carreira (do qual foi pioneiro desde os anos 50) como o conjunto de atitudes distintas, motivações e comportamentos que se manifestam na sequência do desenvolvimento. O seu modelo, apresentado em 1990, é considerado único entre as teorias de desenvolvimento, na medida em que postula por um lado que os estádios podem não ter relação com a idade cronológica e que as mudanças psicológicas efectuadas após se ter atingido sucessivamente um determinado estádio, não são necessariamente permanentes (Smart e Peterson, 1997, p. 358).

Super defende que a duração das transições entre os estádios de carreira é mais uma função da personalidade do indivíduo e das suas circunstâncias específicas de vida do que da sua idade cronológica. Paralelamente, a decisão de expandir a duração da formação superior, de dedicar-se a um conjunto variado de opções de carreira ou mesmo de adiar o ingresso numa carreira, pode prolongar o tempo que leva a atingir o estádio de exploração com os consequentes atrasos na concretização de cada um dos estádios subsequentes. Igualmente, os adultos que mudam de carreira na meia idade passarão pelos estádios múltiplas vezes, com passagens subsequentes numa faixa etária superior à habitual. Contudo, segundo a teoria de Super, esta situação não torna necessariamente mais difícil a tarefa de desenvolvimento de carreira ou implica um resultado final menos bem sucedido. A segunda previsão não convencional de Super é a de que a passagem por um estádio não tem de ser inevitável para se definir o desenvolvimento como óptimo (Smart e Peterson, 1997, p. 359).

Muitas outras teorias de estádios defendem que as transições são irreversíveis e que apenas circunstâncias atípicas e nocivas podem produzir retrocesso a estádios anteriores. A instabilidade potencial, mesmo com alterações normais e bem sucedidas no desenvolvimento, está implícita no conceito de reciclagem de Super. De acordo com a noção de reciclagem, parte do percurso do desenvolvimento normal pode incluir o regredir a estádios que eram inicialmente destinados mais cedo no ciclo de vida, o que pode facilitar o desenvolvimento pessoal e a capacidade de lidar com a mudança tecnológica e social. Como Super refere “O conceito de exploração como algo que se completa no meio da adolescência, foi demonstrado não ser válido” (Super, 1990, p. 237). Super defende a tomada de decisão na carreira como um processo ao longo da vida, no qual os indivíduos continuamente se empenham para conseguir adequar os seus objectivos de carreira em mudança, às realidades do mundo do trabalho. Para além destas necessidades de desenvolvimento pessoal, certas forças sociais como alterações económicas, informáticas, tecnológicas ou de novos padrões de carreira podem estimular “reciclagens” voltando a estádios de carreira anteriores. Mas ao contrário das regressões infantil ou da adolescência, em que emergem perdas de capacidades problemáticas, o processo de regressão a estádios anteriores através da “reciclagem” é visto, segundo Super, como um meio de atingir maturidade, potencialidade e criatividade (Smart e Peterson, 1997, p. 359).

Compreender como indivíduos adquirem e utilizam o necessário auto-conhecimento para desenvolver carreiras com satisfação tem sido a principal preocupação para a teoria do desenvolvimento da carreira. Paralelamente, ajudar os indivíduos a aprender mais sobre si próprios constitui o principal componente na maior parte dos modelos de aconselhamento da carreira. De facto, cada um dos principais modelos teóricos procurou explicar o processo pelo qual os indivíduos respondem à questão “Quem sou eu?”, com designações como o eu (“self”), auto-conceito (“self-concept”), identidade vocacional (“vocational identity”), auto-imagem (“self-image”) e generalização da auto-observação (“self-observation generalization”) (Blustein, 1994, p. 139).

A adolescência é considerada um período de desenvolvimento crítico. Já não se é criança, mas ainda não se é adulto. É durante este período que os indivíduos adoptam padrões de comportamento que podem vir a influir nas suas vidas e expectativas para o futuro. As mudanças que os adolescentes experimentam (biológicas, cognitivas e psicológicas) levam-nos a auto-avaliarem-se, bem como a avaliar o estabelecimento das relações com a família e a comunidade. Os problemas e desafios desta fase levam-nos a lidar com profundas experiências do ponto de vista humano. Esta transição requer do psicólogo atenção, compreensão e um elevado nível de envolvimento (Hamburg e Takanishi, 1989, pp. 826 - 827).

2.3**Implicações para a Prática da Orientação da Carreira**

A primeira versão da teoria de Ginzberg estimulou muito a investigação e o aparecimento de outras teorias de desenvolvimento que tiveram repercussões na metodologia e técnicas da orientação. Contudo, a influência imediata verificada na investigação não ocorreu a nível da prática que só nos anos 70 começou a ser influenciada, devido à necessidade de resultados de estudos mas sobretudo pela falta de uma metodologia e técnicas adequadas (Ferreira Marques, 1993, p. 69).

Desde que o desenvolvimento da carreira, nos anos 50, se tornou uma área de pesquisa teórica e prática, que se considerou o modelo clássico como tendo o defeito de assumir que estudantes ou adultos ao serem avaliados eram todos maduros do ponto de vista vocacional e tinham traços maduros e estáveis. Dada a evidência objectiva da existência de grandes diferenças individuais na maturidade vocacional, como também o seu acentuar com a idade e as suas dimensões e componentes, tornaram-se disponíveis medidas standardizadas de alguns dos aspectos mais importantes destes traços (Super, 1983, p. 557). A partir do momento que a perspectiva é de ajudar a auto-orientação do

indivíduo no desenvolvimento da carreira, há necessidade de novas técnicas de avaliação, de uma nova perspectiva da utilização dos testes e da Psicologia Diferencial em orientação. É importante considerar também outros dados para além dos obtidos através de testes. É solicitada a colaboração do indivíduo no processo que é a orientação.

Algumas implicações óbvias da teoria do desenvolvimento da carreira de Super, ligam-se a princípios básicos da sua teoria. Primeiro, porque se a carreira do indivíduo inclui outros papéis para além do profissional, o aconselhamento de carreira não devia restringir-se apenas à escolha da profissão. Segundo, porque as decisões sobre a profissão são idênticas a outras decisões a tomar e continuam durante o período de vida do indivíduo, pelo que o aconselhamento de carreira devia incidir na tomada de decisão ao longo da vida. Terceiro, porque o desenvolvimento da carreira pode ser descrito como um processo com estádios, cada um com tarefas de desenvolvimento e como a natureza desses estádios não é linear mas cíclica (isto é, indivíduos numa fase mais adiantada da vida podem voltar a estádios de desenvolvimento anteriores) os conselheiros necessitam ajudar os clientes a compreender que nada de incomum se passa quando tal acontece. Quarto, porque indivíduos que estão em diferentes estádios de desenvolvimento têm necessidades diferentes, e como indivíduos no mesmo estádio mas com diferentes níveis de maturidade também precisam de ser aconselhados de formas diferentes, é importante aprender como utilizar os estádios de vida e tarefas para fazer “diagnósticos” e seleccionar estratégias de intervenção adequadas (McDaniels e Gysbers, 1992, p. 51).

A faixa etária que abrange os estudantes da presente investigação, obriga a importantes escolhas sobre os papéis que podem vir a desempenhar ao longo da vida. Por outro lado, embora muitos já não possam ser classificados como adolescentes, a grande maioria situa-se no final deste período, que é por si de transição. Assim sendo, o conselheiro de orientação deve adequar a sua intervenção prática e apoiar os estudantes ajudando-os a ultrapassar os obstáculos próprios desta fase de transição.

Com base no modelo teórico de Donald Super, se nos situarmos a nível do ensino secundário, e mais especificamente no período do desenvolvimento da carreira que corresponde ao início da fase de exploração, a aquisição de atitudes e de capacidades para enfrentar as respectivas tarefas necessita, na maior parte dos casos, de uma ajuda especializada. Os jovens revelam muitas vezes dificuldade em formular os seus projectos vocacionais de forma consistente com o conjunto de determinantes pessoais e situacionais que nem sempre são capazes de reconhecer e de integrar no próprio processo de desenvolvimento (Pinto, Afonso, Teixeira e Ferreira Marques, 1995, p. 426).

Na avaliação das intervenções em jovens do ensino básico e secundário é pertinente personalizar o conjunto de informações, procurando adiar e manter em aberto o processo de tomadas de decisão com implicações no desenvolvimento vocacional, que é também o desenvolvimento pessoal (Duarte, 1997, p. 387). A problemática da avaliação em orientação e desenvolvimento da carreira no ensino superior diferencia-se quer dos problemas que se colocam nos ensinos básico e secundário quer na vida adulta. Mas, simultaneamente, e por nos situarmos numa perspectiva desenvolvimentista há toda uma continuidade e descontinuidade próprias do desenvolvimento pessoal que abrangem o indivíduo nas suas várias fases de desenvolvimento e que se entrecruzam, tornando por vezes comuns problemas de fases aparentemente diferenciadas. No âmbito dos estudos sobre desenvolvimento da carreira em adultos tem vindo a assumir muita importância a relação entre trabalho e satisfação profissional. Trata-se de ajudar o indivíduo a conciliar quaisquer variáveis (pessoais e situacionais) que estejam directamente envolvidas no desenvolvimento da sua carreira (Duarte, 1993, pp. 499 - 500). Uma das prioridades de um trabalho desenvolvido com adultos empregados (Duarte, 1993, p. 508) consistiu em contribuir para ajudar os sujeitos a auto-orientarem-se, a auto-desenvolverem-se e a procurarem a melhor maneira de encontrar satisfação no desempenho dos seus papéis, em especial no de trabalhador.

Considerando que a presente investigação foi desenvolvida ao nível do ensino superior, importa caracterizar esta fase de desenvolvimento e a perspectiva de orientação da carreira em que se enquadra.

A importância de se considerar paralelamente ao desenvolvimento da carreira a formação da identidade do indivíduo, acentua-se na fase da vida que estes estudantes atravessam, que abarca diversos vectores do desenvolvimento (Seligman, 1994) e revela a complexidade da vivência face a si próprios e face aos outros. Apesar da actividade de planeamento e de procura de integração de papéis profissionais e não profissionais, e a consistência com os próprios valores, ocorrerem ao longo da vida, é nesta faixa etária (18-23 anos) que os jovens necessitam fazer mais opções, planear os seus projectos de vida e confrontarem-se com expectativas sociais muito elevadas perante o sucesso a concretizar quer na área profissional quer na área afectiva (Seligman, 1994).

Há que dar saliência, na presente investigação, às questões colocadas pelos próprios jovens que estão ainda a entrar na vida adulta, como por exemplo a identidade, “o sonho”, a construção do mundo, as irrealidades e fantasias. A intervenção no ensino superior necessita, por vezes, de ter um carácter “clínico” e ajudar os indivíduos que não desenvolveram competências de planeamento e exploração da carreira. Nesta sequência, e com base no modelo desenvolvimentista de Donald Super, parece adequada uma intervenção em que determinantes pessoais e situacionais interagem a todo o momento, levando esta interacção a aplicar na prática a orientação da carreira segundo a perspectiva que Donald Super considerou como compreensiva.

Super foi actualizando a versão do seu modelo inicial de avaliação em Orientação, através da introdução de novas dimensões e do aprofundar de etapas já consideradas na primeira versão. Apresenta-se o Modelo de avaliação e aconselhamento desenvolvimentista (“A Developmental Model for Assessment and Counseling”).

Um modelo de avaliação e aconselhamento desenvolvimentista

(Super, 1995, p.63)

1ª etapa - Exame preliminar

- A. Reunir os dados disponíveis
- B. Entrevista de acolhimento
- C. Avaliação preliminar

2ª etapa - Exame em profundidade

A. Saliência de Papéis

- 1. Estudante
- 2. Trabalhador
- 3. Casa e Família
- 4. Cidadão
- 5. Actividades de tempos livres

B. Valores a alcançar em cada papel

C. Maturidade de Carreira

- 1. Planeamento
- 2. Exploração
- 3. Tomada de decisão
- 4. Informação
 - a. Mundo do trabalho
 - b. Profissões preferidas
 - c. Outros papéis de vida

5. Realismo

D. Auto-Conceitos

- 1. Auto-estima
- 2. Clareza
- 3. Harmonia
- 4. Complexidade cognitiva
- 5. Realismo
- 6. Outras Metadimensões

E. Nível de capacidades

F. Áreas de interesse

3ª etapa - Avaliação de todos os dados

A. Revisão de todos os dados

B. Equação e Previsão

1. Indivíduo e profissões

2. Indivíduo e outros papéis

C. Planear o aconselhamento

4ª etapa - Aconselhamento

A. Revisão conjunta e Discussão

B. Revisão ou Aprovação

C. Assimilação por parte do cliente

1. Compreender os actuais e posteriores estádios

2. Identificar Auto-Conceitos

a. Aceitar o actual

b. Clarificar o actual e ideal

c. Desenvolver harmonia

d. Aperfeiçoar complexidade

e. Alcançar realismo

3. Equacionar o Eu e Profissões

4. Compreender os papéis de vida

5. Exploração para:

a. Maturação?

b. Centro de interesse e cristalização?

c. Profundidade e especificação?

6. Escolha e Formação

7. Escolha do emprego

8. Procura de outras saídas para auto-realização

D. Discussão de Acções

1. Planeamento de acção

2. Actuação

3. Revisão de Resultados

Neste modelo destaca-se a introdução de dimensões como Saliência de Papéis, Valores, Auto-Conceitos, e o desenvolvimento da Etapa Aconselhamento que, sobretudo introduz a “Assimilação por parte do cliente”, o que implica a plena participação deste e uma interacção aconselhado-conselheiro.

Comparativamente com o modelo do processo clássico de avaliação e orientação, Super ao propor um novo modelo para a avaliação dos indivíduos (“Um modelo desenvolvimentista de avaliação”) (Super, 1980/82, pp. 127 - 128), destaca no exame em profundidade a maturidade vocacional (onde situa o planeamento do indivíduo, a sua autonomia, a perspectiva sobre o futuro), o estudo do perfil da maturidade vocacional, as necessidades de exploração ampla ou de duas ou três profissões próximas para fazer ou confirmar uma escolha profissional, com a finalidade de formação ou de ingresso no mundo do trabalho. É também sublinhada a discussão das implicações dos dados ao nível das necessidades de exploração, no quadro do desenvolvimento vocacional, antes de escolher uma profissão e dá a capacidade actual de fazer procuras vocacionais para escolher uma profissão ou uma saída profissional. São, ainda, destacadas as acções que se seguem, sendo o último ponto designado “Projecto de acção”.

Super (1983, p. 557) apresenta uma actualização da versão do modelo, no sentido de incluir papéis que não o de trabalho e que são parte da carreira do indivíduo (“Maturidade de carreira: a Avaliação Básica”). As dimensões principais são agora familiares: planeamento e exploração, ambas atitudinais ou não cognitivas, informação, tomada de decisão e orientação para a realidade, sendo as duas primeiras cognitivas e a última um complexo envolvendo ambos os tipos de dimensões.

A primeira componente do planeamento é a autonomia, que se adequa quer a um modelo para adolescentes quer para adultos, já que planear apenas é possível se as pessoas acreditam que têm algum controlo nas suas carreiras. No projecto “Career Pattern Study” a autonomia era identificada como aceitação de responsabilidade. A

Perspectiva no tempo (2ª etapa) requer a conceptualização do imediato, intermédio e futuro distante. A Auto-estima é considerada essencial para a autonomia e a antecipação do futuro. A Exploração consiste no questionar questões acerca de si mesmo e da sua situação relativamente aos diferentes papéis que o indivíduo desempenha na vida. A Informação, o primeiro factor cognitivo, inclui o mundo do trabalho com os seus vários aspectos e opções que podem oferecer. Inclui também os vários estádios de vida, as suas tarefas de desenvolvimento, as suas características e sequências e reciclagens e a sua duração e determinantes. A Tomada de decisão é outra componente principal na maturidade de carreira, que inclui conhecimento e adesão aos princípios de tomada de decisão, capacidade para os aplicar e estilos de tomada de decisão. A Orientação para a realidade é uma combinação complexa de componentes e elementos. Consiste no auto-conhecimento, realismo do eu e avaliação situacional, consistência das preferências dos papéis de carreira, cristalização de auto-conceitos e objectivos de carreira e de estabilização nos principais papéis da vida, tais como o de trabalho, casa, cidadão e tempos livres (Super, 1983, pp. 557-558).

O facto de certas características da personalidade serem consideradas fundamentais para o desenvolvimento da carreira, tornou-se claro ao se identificarem estilos de tomada de decisão e ao se debruçarem sobre a temática indecisão na carreira. Tornou-se evidente que um claro sentido de autonomia, auto-estima, e perspectiva do tempo ou do futuro são essenciais para o planeamento, exploração e aquisição de capacidades de carreira e informação. Podem não ser vistos como componentes da maturidade de carreira, mas como seus determinantes. Por razões de ordem prática da educação e aconselhamento de carreira, são incluídos no modelo de avaliação desenvolvimentista (Super, 1983, p. 558). As etapas que diferem do modelo clássico, que são todas exceptuando a primeira, visam uma avaliação mais pormenorizada e aprofundada. Procura-se ver qual a necessidade de mais dados de mais testes, tendo em vista não o nível e área do trabalho, mas sim a prontidão para avaliar capacidades e interesses, de o indivíduo ser capaz de tomar decisões por si. Por outro lado, é também dada ênfase à tomada de consciência por parte dos conselheiros e educadores no sentido de considerarem não só a actividade

profissional mas também outros papéis que proporcionem a utilização de capacidades, a expressão de interesses e a resposta a valores (Super, 1983, pp. 559-560).

O autor refere que o modelo de traço e factor tipicamente usado na avaliação em orientação e aconselhamento de carreira já não é por si só suficiente. O modelo procura encaixar pessoas e empregos de modo a prever e assegurar-lhes sucesso e satisfação (Super, 1983, p. 555).

No modelo clássico de avaliação em Orientação Escolar e Profissional (Super, 1980/82, pp. 122 - 127), a acção central consiste na equação do indivíduo com a profissão que lhe interessa e frequentemente com algumas outras profissões possíveis. Mas reconhece-se desde os anos 50 que o modelo designado "Matching Model" ou Modelo da Equação enferma de defeitos, nomeadamente toma como dado adquirido a maturidade vocacional dos indivíduos, um nível de maturidade que muitos deles não atingiram. As investigações sobre o desenvolvimento vocacional mostraram que se trata de um processo que demora vários anos, e um processo que não atinge na adolescência um nível que permita escolhas estáveis. As escolhas no período da adolescência são sobretudo escolhas tentativas de exploração ou de procura, escolhas que são muitas vezes revistas e que conduzem, cerca dos 25 anos, a escolhas mais estáveis. É para tomar em consideração o estágio de desenvolvimento atingido pelo indivíduo, o grau em que está capaz de tomar decisões vocacionais e o tipo de decisões vocacionais que toma em função da sua maturidade vocacional, que Super propôs um novo modelo para avaliação dos indivíduos.

Teorias da carreira não são teorias do aconselhamento de carreira, e embora as teorias da carreira possam dar sugestões de valor à prática do aconselhamento de carreira, este necessita provavelmente da sua própria ou próprias teorias integradas (Osipow, 1994, p. 222).

Uma das aplicações da teoria do desenvolvimento da carreira de Donald Super são os programas de educação das carreiras e de aconselhamento, que apresentam objectivos e

conteúdos como: ajudar os estudantes a compreender os estádios de uma carreira e a confrontarem-se com as tarefas de desenvolvimento desde o crescimento ao declínio; familiarizar estudantes e adultos com determinantes psicológicos, sociológicos e económicos de carreiras; proporcionar a perspectiva dos diferentes papéis de vida que constituem uma carreira e em vários teatros nos quais os papéis são desempenhados; ensinar estudantes e adultos a compreender e utilizar os princípios da tomada de decisão, métodos e dados que encontram na escola e fora da escola para a necessidade de tomar decisões; ajudar estudantes e adultos a desenvolver capacidades para se confrontarem com tarefas de desenvolvimento nos vários teatros das suas carreiras e nos seus vários papéis de vida (Super, 1976b, pp. 148-149).

A par das importantes aplicações da teoria em programas de educação de carreiras nas escolas e em programas de desenvolvimento da carreira no ensino superior e nas empresas, a concepção de aconselhamento que decorre da perspectiva “life-span, life-space” designa-se “Career Development Assessment and Counseling (C-DAC)”. Havendo falta de planeamento e de informação sobre carreiras e profissões, levando à imaturidade, o método de traço e factor é muitas vezes inadequado. O Modelo C-DAC acrescenta dimensões inovadoras ao modelo traço e factor com vista à avaliação vocacional: saliência dos papéis e valores, maturidade de carreira e adaptabilidade, auto-conceito profissional e temas de vida.

A sequência da avaliação desenvolvimentista começa com uma entrevista inicial para identificar a preocupação de carreira do cliente. Após a entrevista, o conselheiro reúne dados disponíveis da história escolar e de outras fontes, após o que a avaliação prossegue através de quatro fases.

A primeira fase incide na estrutura de vida do indivíduo e na saliência do papel de trabalho. De acordo com a teoria, o conselheiro devia iniciar a avaliação determinando o quanto importante é o papel de trabalho para o cliente. Se o trabalho é importante, outras avaliações serão necessárias e farão sentido, sendo relevante a orientação da carreira. Se, pelo contrário, não aparece como importante então a avaliação de recursos

do desenvolvimento da carreira e de auto-conceitos profissionais pode não ser relevante pelo pequeno desempenho na vida do cliente. Neste caso, o aconselhamento pode incidir na escolha e preparação de outros papéis, tais como os de actividades paralelas ("leisureite"), casa e cidadão activo no serviço à comunidade (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 151 -152).

A segunda fase incide no papel de trabalho ao se avaliar o estágio e preocupações de carreira e os recursos adequados na escolha ou adaptação a uma profissão. Há, assim, por um lado a avaliação do estágio e preocupações de carreira, e ao determinar o estágio, o conselheiro deve identificar as tarefas de desenvolvimento vocacional que preocupam o indivíduo. Por outro lado, a avaliação de recursos com vista a escolher, dando resposta às tarefas para fazer e implementar escolhas educacionais/vocacionais, incluem atitudes positivas face ao planeamento e exploração da carreira, um adequado auto-conhecimento e informação profissional, bem como a capacidade de tomada de decisão. Procede-se, ainda, à avaliação dos recursos do indivíduo face à adaptação.

Uma vez detentor destes dados, relativos ao contexto e processo do desenvolvimento da carreira, o conselheiro incide a sua atenção no conteúdo, expresso através da identidade vocacional e dos auto-conceitos profissionais (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 152 - 155). Segundo Super as dimensões e metadimensões têm-se revelado importantes para os conselheiros quer do ponto de vista prático quer do ponto de vista teórico para a ajuda no desenvolvimento e implementação dos auto-conceitos dos indivíduos. Particularmente úteis são a auto-estima, a clareza, a consistência, o realismo, a complexidade e a auto-eficácia. Por exemplo, um indivíduo que se vê a si próprio com um baixo nível de auto-eficácia em termos da decisão, tende a evitar tomar decisões e assim manter-se não decidido ou indeciso (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 142).

A terceira etapa do modelo C-DAC envolve a definição da identidade vocacional e como essa identidade pode ser expressa no trabalho e nos outros papéis por ele desempenhados. A quarta etapa avalia os auto-conceitos e temas vida. Em contraste com a avaliação da identidade vocacional com medidas quantitativas, a avaliação do

auto-conceito profissional baseia-se em métodos qualitativos. O modelo inclui duas formas para avaliar auto-conceitos. Uma é designada "cross-sectional", em que a avaliação do esquema do eu passa pela forma como o indivíduo organiza e dá significado ao eu e ao mundo. O segundo método, "longitudinal", avalia o "self" segundo a perspectiva do desenvolvimento auto-biográfico do indivíduo. Cada vida pode ser caracterizada por um padrão que liga o passado, o presente e o futuro. De acordo com este método, está a avaliação do tema de vida que analisa a auto-biografia do indivíduo para encontrar este fio de continuidade e depois utilizá-lo para dar sentido ao passado, explicar o presente e planear o projecto para o futuro (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 155 -157).

Como transição da avaliação para o aconselhamento, o conselheiro integra a avaliação dos dados e interpreta-os para o cliente. Embora esta abordagem dependa do estilo do conselheiro, é manifestada preferência por uma interpretação integrativa, que narra a história da vida do cliente. A discussão da avaliação dos resultados, quer de forma narrativa quer mais tradicional através de interpretações de testes, conduz necessariamente ao aconselhamento. No seu melhor, avaliação e aconselhamento tendem a sobrepôr-se. Uma boa avaliação do trabalho envolve o cliente na reflexão de auto-conceitos e temas de vida, considerando os papéis que desempenha e as tarefas de desenvolvimento, e a medida dos interesses, valores e talentos. Quando o cliente é tão envolvido, desenvolve alguma auto-compreensão e mesmo auto-aprovação, o que significa que o aconselhamento se iniciou e a avaliação se dilui com a intervenção.

O aconselhamento no desenvolvimento de carreira não é mais do que o processo de ajudar os indivíduos a desenvolver e aceitar um quadro integrado e adequado de si próprios e dos seus papéis de vida, ajudá-los a testar este conceito face à realidade e convertê-lo na realidade através de escolhas que implementam o auto-conceito e levem ao sucesso e satisfação no emprego bem como ao benefício social (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 157 -159).

Os jovens adultos parecem ser impulsionados por duas fortes e conflituosas motivações - o desejo de explorar e expandir os seus horizontes e o desejo de segurança e protecção. O mundo em que vivem está repleto de opções e possibilidades que são ambas atraentes e assustadoras. Estabelecer um equilíbrio satisfatório entre o arriscar e procurar segurança parece ser crucial para o desenvolvimento positivo do jovem adulto, que ainda se confronta com a resposta à questão "Quem sou eu?". Provavelmente, o principal papel do conselheiro é ajudar estes jovens a tomarem consciência da necessidade que têm de auto-definição e apoiá-los no desenvolvimento de um auto-conceito claro, positivo e realista, bem como no desenvolvimento de relações interpessoais, escolhas de carreira e planos que completem essa auto-imagem (Seligman, 1994, pp. 336-337).

Escolha dos Instrumentos Utilizados

Seja qual for a forma de avaliação psicológica, esta tem sido um meio essencial para o conselheiro de orientação. Uma aprendizagem contínua sobre a utilização da avaliação psicológica em orientação da carreira e sobre os instrumentos existentes para diferentes populações e objectivos, impunha-se numa fase predominantemente diferencial da intervenção em orientação. À medida que a evolução foi no sentido de uma intervenção mais compreensiva, houve uma expansão do número e complexidade dos testes e medidas disponíveis, pelo que instrumentos antigos estão constantemente a ser revistos e alteradas as suas características técnicas e procedimentos de aplicação. Tais alterações desafiam o conselheiro e o investigador a actualizarem-se e a introduzir estes desenvolvimentos efectivamente na prática da orientação (Kapes, Mastie e Whitfield, 1994, pp. 13-20).

O papel do conselheiro de orientação implica sensibilidade a vários aspectos, tais como a diversidade cultural de quem responde aos testes, os múltiplos objectivos a que se destinam os testes, a adequação das necessidades de avaliação dos indivíduos relativamente ao instrumento apropriado, a utilização dos meios tecnológicos, suas interpretações e ética para as utilizar (Kapes, Mastie e Whitfield, 1994, p. 14).

Ao seleccionar um instrumento há que comparar os objectivos a que nos propomos com

os que são definidos pelo próprio instrumento. Como ponto de partida para decidir que instrumento de avaliação utilizar, é necessário determinar especificamente que informação é desejável recolher e como e porquê essa informação poderá ser útil. Há que obter dados a partir de diferentes fontes e incluir na informação conhecimento sobre os objectivos específicos da avaliação, definir quem deverá estar envolvido na selecção do(s) instrumento(s), ter conhecimento sobre as características práticas e técnicas deste(s) e por fim fazer a selecção. Nesta, o aspecto mais importante, do ponto de vista prático, é seleccionar um instrumento relativamente ao qual se dispõe de qualificação para a aplicação. Mas bem mais importantes são as características metrológicas, tais como a precisão e a validade, a adequação das normas e do instrumento face a diferentes grupos de indivíduos e o tipo de resultados que se podem obter (Kapes, Mastie e Whitfield, 1994, pp. 23-29). A opção pelos testes psicológicos utilizados nesta investigação teve em consideração os objectivos do estudo, a prática do aconselhamento de carreira e os níveis de ensino a abranger.

O Inventário de Desenvolvimento Vocacional - Forma para estudantes universitários, adaptação do "Career Development Inventory. College and University Form". (Thompson e Lindeman, 1982), foi utilizado num estudo sobre a maturidade vocacional em estudantes universitários (Lima, 1989). Embora o Inventário englobe escalas atitudinais e escalas cognitivas, optou-se por aplicar apenas as escalas de atitudes - Planeamento da Carreira e Exploração da Carreira. Estas dimensões têm sido especialmente trabalhadas com os estudantes do ensino superior nas sessões de aconselhamento de carreira, ao longo das quais frequentemente se confirma a inexistência de comportamentos de planeamento e de exploração por parte dos estudantes, após terem cristalizado a sua escolha numa grande área no final do 9º ano de escolaridade.

O conceito de estilo de vida, expresso como a combinação simultânea de papéis profissionais e papéis não profissionais, é uma das noções também bastante trabalhada com os estudantes em aconselhamento de carreira e que tem contribuído para a

clarificação dos objectivos pessoais e profissionais dos jovens, bem como para o planeamento mais eficaz do desempenho dos diferentes papéis. Um outro instrumento utilizado para este estudo foi o **Inventário sobre a Saliência das Actividades** (Nevill e Super, 1986). Desenvolvido no projecto internacional “Work Importance Study”, avalia a saliência de cinco papéis (estudo, trabalho, serviços à comunidade, casa e tempos livres) e inclui três partes: a dimensão comportamental da importância de cada papel é medida na parte de Participação e a dimensão afectiva pelas partes de Adesão e de Valores e Actividades (Ferreira Marques, 1982, p. 4). Para esta investigação não foi aplicada a parte dos Valores e Actividades, mas apenas as Escalas de Participação e de Adesão, procurando-se estudar a relação entre outras variáveis psicológicas e as medidas da saliência das actividades obtidas nestas mesmas escalas.

Dada a relevância da avaliação do tipo de intervenção psicológica a implementar com os indivíduos que solicitam ajuda, o questionário **A Minha Situação Vocacional** (Holland, Daiger e Power, 1980) pode ser considerado um instrumento de medida bastante útil. Este questionário apresenta medidas da Identidade Vocacional, de Informação sobre as Profissões e sobre “Obstáculos”. Pretende avaliar as necessidades de ajuda dos indivíduos, orientando-os para diferentes tipos de intervenção: sujeitos com fraco sentido de identidade, que necessitam de experiências, seminários de carreira, aconselhamento individual; indivíduos com um sentido de identidade definido e que apenas necessitam de informação e de confirmação; indivíduos que revelam uma combinação destes dois tipos de necessidade (Westbrook, 1988, p. 187). Este tipo de avaliação torna-se especialmente importante em estudantes dos primeiros anos do ensino superior, cuja diversidade de preocupações de carreira manifestam uma dimensão profissional e económica e uma dimensão pessoal-social-emocional.

Há, assim, o interesse de efectuar o levantamento das necessidades dos estudantes e de implementar os tipos de intervenção mais eficazes com jovens que experimentam situações de indecisão e de “fraca” identidade vocacional. O **Inventário de Factores de Carreira** (Chartrand e Robbins, Morrill e Boggs, 1990) surge como resultado de uma

pesquisa das perspectivas dos teóricos e dos práticos sobre a “indecisão”. Trata-se de uma medida multidimensional de indecisão na carreira e compõe-se de dois factores de informação (Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-conhecimento) e de dois factores pessoais-emocionais (Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada). Ao permitir a sua utilização no sentido de diferenciar as necessidades dos indivíduos, este inventário pode contribuir para uma maior eficácia das intervenções do conselheiro de orientação (Chartrand e Robins, Morril e Boggs, 1990).

Os objectivos da avaliação psicológica em orientação da carreira podem classificar-se de várias maneiras e diferentes observadores têm os seus próprios sistemas para os categorizar. Uma classificação possível abarca três importantes tipos de utilização de testes ou de outros procedimentos de avaliação: a previsão (“prediction”), em que se procura prever as probabilidades de sucesso do indivíduo na educação, no trabalho ou em outro tipo de opções a tomar ao longo da carreira; a discriminação (“discrimination”), cuja preocupação não é tanto o desempenho do indivíduo mas mais a semelhança entre as características do indivíduo e as que caracterizam as pessoas dos meios educativo ou profissional a serem considerados; a observação (“monitoring”) do grau de prontidão do indivíduo para efectuar escolhas, o estágio relativamente à tomada de decisão, o nível de maturidade de carreira, a validade e qualidade de variáveis atitudinais e cognitivas abrangidas na capacidade do indivíduo para escolher.

Estes aspectos representam o diagnóstico para decisões sobre estratégias a adoptar para ensinar os indivíduos a escolher, dar-lhes a “conhecer os testes”, proporcionar-lhes modelos de tomada de decisão, ajudá-los a lidar com independência-dependência, hesitação e indecisão e outros elementos relacionados com o processo de escolha; a avaliação (“evaluation”) de intervenções na carreira, que consiste essencialmente numa série de actividades ou processos delineados para determinar como foram alcançados os objectivos da orientação da carreira (Kapes, Mastie e Whitfield, 1994, pp. 17-18).

Os instrumentos utilizados no presente estudo enquadraram-se, segundo esta classificação, na categoria designada por observação ou “monitoring”. Neste caso, a informação proporcionada aos responsáveis pela intervenção em orientação da carreira, torna-os capazes de identificar o estágio de desenvolvimento da carreira em que se localiza um indivíduo ou um grupo, tratando-se de lidar com o processo de escolha ou com a prontidão para escolher, e de indicar se os comportamentos vocacionais estão ou não a ser adaptativos.

Neste sentido, este tipo de instrumentos são uma avaliação do progresso da carreira de um indivíduo, dizendo-nos como se encontram vocacionalmente os indivíduos e para onde devem ser canalizados. Permitem, ainda, a verificação das necessidades relacionadas com a carreira, que por sua vez determinam os objectivos a serem alcançados numa intervenção sistemática (Herr e Cramer, 1996, p. 673).

A tendência, por parte dos estudantes do ensino superior, para não evidenciar comportamentos exploratórios após terem cristalizado a sua escolha, e a importância dada no presente estudo à interacção de variáveis e à eficácia das intervenções, torna oportuna a referência a um estudo de Brisbin e Savickas (1994). Os autores chamam a atenção dos conselheiros no sentido de serem cautelosos na forma como devem interpretar, neste caso específico, resultados elevados obtidos com medidas de decisão na carreira.

O objectivo foi o de estudar até que ponto escalas sobre indecisão na carreira podem ocultar diferenças relevantes entre estudantes (de diferentes níveis do ensino superior) que investiram por si próprios em objectivos vocacionais e estudantes cujos compromissos são com objectivos definidos por outros. Como variável independente foram considerados estatutos de identidade e como variáveis dependentes três medidas decisionais. As hipóteses iniciais do estudo não foram corroboradas, isto é, verificou-se que as medidas não distinguiram entre os quatro grupos de estatutos de identidade considerados e que não era possível distinguir entre dois dos tipos de estatutos através

de uma tipologia com base em resultados de uma medida de indecisão na carreira. Estes dois tipos referem-se aos indivíduos que exploram activamente diferentes alternativas e investem na carreira e os que revelam um investimento firme, mas que nunca realizaram efectivamente qualquer tipo de exploração (Brisbin e Savickas, 1994).

Apesar dos autores referirem que se trata de um estudo que necessita ser repetido (quer com outras amostras, quer com outros métodos), é importante a chamada de atenção no sentido de que elevados resultados podem significar elevado grau de decisão mas não se a escolha foi efectivamente cristalizada, o que é fundamental do ponto de vista prático, isto é, da relação de ajuda que o conselheiro procura implementar nas suas intervenções. Elevados resultados facilmente podem levar os conselheiros a considerar que os sujeitos fizeram escolhas de carreira adequadas e, conseqüentemente, canalizar a intervenção mais para o âmbito da ajuda a nível da especificação e implementação das escolhas. Como referem os autores, indivíduos que não realizaram a exploração que deveriam, necessitam de uma intervenção diferente em aconselhamento, implicando a desestruturação da pseudocristalização e o planeamento da exploração do auto-conhecimento, autonomia, assertividade e confronto com a realidade. A situação de pseudocristalização é, essencialmente, instável e facilmente se dilui quando o indivíduo se depara com as tarefas de especificar ou implementar (Brisbin e Savickas, 1994, pp. 361-362).

A par das propostas a nível da construção de inventários cujos itens possam proporcionar a diferenciação deste tipo de situações (o que é extremamente relevante), interessa aqui destacar a identificação com as situações reveladas pelo aconselhamento a estudantes do ensino superior no Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Constata-se com frequência que não houve uma concretização de tarefas da fase de exploração, tornando-se indispensável todo um conjunto de informações e entrevistas para que a ajuda seja eficaz face a sentimentos de indecisão, insegurança e indefinição relativamente às opções futuras ou passadas.

Herr e Cramer (1996) enquadram o Inventário de Desenvolvimento Vocacional na área da Maturidade de Carreira (juntamente com outros instrumentos destinados a avaliar este construto da adolescência à fase adulta) e os restantes numa área destinada a outros instrumentos relacionados com a carreira - Inventário sobre a Saliência das Actividades, A Minha Situação Vocacional (cuja Escala de Identidade Vocacional é também considerada separadamente) e o Inventário de Factores de Carreira.

Para além da aplicação do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (Forma para estudantes universitários), do Inventário sobre a Saliência das Actividades, do questionário A Minha Situação Vocacional e do Inventário de Factores de Carreira, considerou-se interessante elaborar um Questionário que permitisse obter mais dados pessoais e também informações qualitativas sobre aspectos habitualmente considerados importantes pelos estudantes. Pretende-se com este tipo de dados enriquecer a caracterização da amostra, complementar a análise quantitativa através da análise de conteúdo das respostas dos estudantes e contribuir para a validação das medidas obtidas. Procede-se de seguida à descrição das principais características dos instrumentos utilizados.

3.2

Inventário de Desenvolvimento Vocacional

O Inventário de Desenvolvimento Vocacional - Forma para estudantes universitários (designação portuguesa da forma americana "College and University Form"), exige pela evolução que o antecede, breve referência à análise dos instrumentos que o precederam:

Por esta Forma do Inventário de Desenvolvimento Vocacional se tratar de um

suplemento do Manual do Utilizador e do Manual Técnico da Forma para estudantes do secundário ("School Form"), a sua descrição obriga a uma consulta sistemática destes mesmos Manuais. São comuns os aspectos relativos ao conceito de desenvolvimento da carreira, aos construtos medidos pelas escalas, à utilização dos resultados e à medida do desenvolvimento da carreira e avaliação de programas. É, contudo, destacada informação que é específica de cada Forma - características psicométricas, aplicação, cotação e normas (Thompson e Lindeman, 1982, p. 1).

Como instrumento de medida da maturidade vocacional, o Inventário de Desenvolvimento Vocacional ("Career Development Inventory") permite avaliar vários aspectos afectivos e cognitivos nos estádios de exploração e de estabelecimento do desenvolvimento da carreira. Com várias revisões, surge nos anos 60 como um instrumento com três escalas ("CDI - School Form I") e é na sequência do estudo longitudinal "Career Pattern Study" que se elaboram vários questionários experimentais. Estudos factoriais destes questionários conduziram ao "CDI - School Form I" e ao "CDI - College Form I", datando este de 1973. As três escalas destas formas são duas escalas de atitudes (A e B) e uma medida cognitiva (C), traduzindo-se a combinação das três num resultado total. Pretendem medir três dos resultados importantes que se procura atingir nos programas de orientação e desenvolvimento das carreiras: o desenvolvimento dos planos de orientação para uma carreira (Escala A - Planeamento da orientação); familiaridade com o emprego de recursos que podem ser úteis na exploração das carreiras escolar e profissional (Escala B - Recursos para exploração); conhecimento das profissões e dos princípios de tomada de decisão nas carreiras. (Escala C - Informação e tomada de decisão) (Ferreira Marques e Caeiro, 1979, pp. 502 - 503).

Nos anos 70, o CDI apresenta uma outra versão ("CDI - School Form III") que surge da necessidade de se rever o conteúdo da escala cognitiva das formas anteriores, cuja combinação de itens (informação e tomada de decisão) não se revelou satisfatória (Thompson e Lindeman, 1984, p. 11). Esta forma do CDI

compõe-se de seis escalas: sendo duas muito semelhantes às anteriores (A - Extensão do planeamento e B - Utilização e avaliação de recursos), outras duas com muitos itens da escala C (C - Tomada de decisão na carreira e E - Informação sobre o mundo do trabalho) e mais duas escalas totalmente novas (D - Informação sobre o desenvolvimento da carreira e F - Informação sobre a profissão preferida) (Thompson e Lindeman, 1984, p. 12).

Apesar de considerada adequada do ponto de vista psicométrico, esta forma era de aplicação muito longa pela sua extensão (191 itens), exigindo dois a três tempos lectivos de 40 minutos. Com base numa análise factorial ao nível dos itens, foi possível reduzi-la combinando as escalas D (Informação sobre o desenvolvimento da carreira) e E (Informação sobre o mundo do trabalho) e diminuindo a extensão das restantes escalas (Thompson e Lindeman, 1984, pp. 12 - 16).

Estas modificações dão origem, com as devidas adaptações, às formas do CDI em utilização nos Estados Unidos: "School Form" para o ensino secundário e a "College and University Form" para o ensino superior (Thompson e Lindeman, 1981, p.1). Semelhantes na sua fundamentação e estrutura, diferem no conteúdo dos itens, dados os diferentes níveis de ensino em que são utilizadas. A "College and University Form" apresenta assim diferenças de conteúdo em itens idênticos à "School Form", de modo a adequar-se ao contexto universitário e aos tipos de profissão mais frequentemente escolhidos por estes estudantes (Thompson e Lindeman, 1984, p. 12).

Compreendendo 120 itens e requerendo uma aplicação cerca de 60 minutos, a "College and University Form" fornece oito resultados: cinco medem dimensões específicas da maturidade vocacional, outros dois os factores conativo e cognitivo subjacentes às dimensões e uma outra escala combina os dois factores e fornece um resultado total (Thompson e Lindeman, 1981, p. 2):

- ♦ CP. Planeamento da carreira (20 itens) - avalia o grau de empenho nas actividades

de planeamento da carreira e solicita uma avaliação da informação de que se dispõe sobre o tipo de profissão preferido;

- ◆ CE. Exploração da carreira (20 itens) - procura avaliar o recurso a diversas fontes de informação e a utilidade da informação recolhida em cada uma dessas fontes;
- ◆ DM. Tomada de decisão (20 itens) - avalia a capacidade para utilizar conhecimentos no planeamento da carreira e para aplicar os princípios de tomada de decisão na carreira;
- ◆ Informação sobre o mundo do trabalho (20 itens) - avalia o conhecimento das tarefas de desenvolvimento dos estádios de exploração e estabelecimento, o conhecimento da estrutura das profissões, de profissões específicas de diferentes níveis e de técnicas para procurar e manter um emprego;
- ◆ PO. Informação sobre o grupo de profissões preferido (40 itens) - inclui questões aplicáveis a todas as profissões classificadas em 20 grupos, avaliando a informação de que se dispõe relativamente ao grupo de profissões preferido;
- ◆ CDA. Desenvolvimento da carreira - atitudes - resultado da combinação das escalas CP e CE, com elevadas correlações entre si, aumentando a precisão da avaliação da dimensão atitudinal;
- ◆ CDK. Desenvolvimento da carreira - conhecimentos e capacidades - resultado da combinação das escalas DM e WW, com elevadas correlações entre si, aumentando a precisão da avaliação da dimensão cognitiva;
- ◆ COT. Orientação da carreira total - resultado total da combinação de quatro importantes variáveis da maturidade vocacional - CP, CE, DM e WW.

Tal como para o "CDI - School Form", o estudo da precisão da "College and University Form" consistiu no cálculo de coeficientes de consistência interna (coeficientes Alfa de Cronbach) e na análise das correlações teste-reteste (Thompson e Lindeman, 1984, p. 18). Comparativamente com a "School Form" as médias das escalas cognitivas (DM, WW e PO) são bem mais elevadas e os desvios-padrão consideravelmente mais baixos, o que reduz o valor médio das correlações entre os itens tornando inapropriado o coeficiente alfa de Cronbach como medida da

consistência interna destas escalas. Nesta sequência, enquanto para as escalas CP, CE, CDA, CDK e COT os coeficientes foram calculados separadamente em cada ano e sexo, para as escalas DM, WW e PO o cálculo apenas foi efectuado conjuntamente para todos os anos e por sexo. As escalas CP (Planeamento da carreira), CE (Exploração da carreira) e as escalas compósitas CDA e COT apresentam coeficientes que revelam ser indicada a sua utilização no aconselhamento individual e na análise das diferenças entre grupos. Já as escalas DM, WW, CDK e PO evidenciam índices menos satisfatórios, sugerindo prudência na sua utilização ao nível do aconselhamento individual (Thompson e Lindeman, 1982, p. 9). A precisão de teste-reteste, com um intervalo de duas semanas, apresentou resultados similares aos da "School Form", particularmente no que se refere às escalas CP, CE, DM, PO, CDA e COT, revelando-se os valores das escalas WW (.43) e CDK (.57) bastante mais baixos na "College and University Form" (Thompson e Lindeman, 1984, p. 19).

A validade da Forma para estudantes do ensino superior, tal como para a "School Form", foi estudada do ponto de vista do conteúdo, verificando-se que os itens das várias escalas contribuem efectivamente para avaliar as dimensões postuladas no modelo teórico da maturidade vocacional em que se baseia o CDI (Thompson e Lindeman, 1981, pp. 16 - 17).

A validade de construto foi também evidenciada com base na análise da diferença entre grupos e na análise factorial do instrumento (Thompson e Lindeman, 1982, p. 10). Os resultados obtidos para os diferentes níveis são consistentes com as expectativas teóricas evidenciando validade de construto nas várias escalas. O aumento das médias apenas não se verifica na escala CE, o que se relaciona com o facto de estudantes de anos menos avançados ("freshmen") revelarem maior preocupação com a exploração da carreira, diminuindo esta actividade à medida que os estudantes desenvolvem e implementam objectivos e planos de carreira.

A comparação das médias entre as duas formas proporciona também evidência da

validade de construto, já que é de esperar e verifica-se serem mais elevadas as médias na "College and University Form". Por outro lado, face aos resultados obtidos com esta forma prevêem-se diferenças mínimas entre sexos, sendo de esperar que sejam mais nítidas nas escalas cognitivas (DM, WW e CDK) e favoráveis ao sexo feminino. Diferenças entre grupos de estudantes em diferentes áreas de actividade evidenciam igualmente a validade de construto da "College and University Form" (Thompson e Lindeman, 1982, pp. 10 - 11). Realizaram-se, ainda, assim como para a "School Form", análises discriminantes para verificar se as diferenças encontradas nas escalas tomadas separadamente surgem ao considerar-se a sua combinação linear. As comparações entre estudantes de diferentes níveis e entre sexos para cada nível foram consistentes com as expectativas, confirmando-se uma vez mais a validade de construto das medidas fornecidas pela "College and University Form" (Thompson e Lindeman, 1984, pp. 22 e 25).

Os resultados da análise factorial das cinco escalas desta forma, por ano e sexo, são consistentes com os obtidos na "School Form", o que é de esperar dada a similaridade entre as escalas das duas formas. Os dois factores encontrados (conativo e cognitivo) estão de acordo com o modelo teórico (Thompson e Lindeman, 1982, p. 11). Estes resultados confirmam-se numa análise das correlações canónicas das escalas CP e CE versus DM, WW e PO, também levada a cabo com a forma para estudantes do ensino secundário. Constata-se a relativa independência das dimensões atitudinais e cognitivas da maturidade vocacional, verificando-se no entanto diferenças nas saturações das escalas entre as duas formas (Thompson e Lindeman, 1981, pp. 25-26).

Para o estudo da validade de construto procedeu-se, ainda, como para a "School Form", à intercorrelação dos resultados da "College and University Form" com outros instrumentos de medida (Thompson e Lindeman, 1984, pp. 30-32).

Na revisão efectuada por James W. Pinkney e Cathleen M. Bozik (Kapes, Mastie e

Whitfield, 1994, pp. 264 - 267), o CDI é considerado uma boa avaliação do conceito de maturidade de carreira de Donald Super com crescente apoio de pesquisas em curso. São apontados como aspectos positivos para a prática da orientação da carreira, a aplicação e cotação do Inventário, a inexistência de tempo limite e possibilidade da aplicação se realizar num ou em dois tempos, a forma como desenvolver normas locais e o elevado nível de consistência interna das escalas de atitudes, da escala de informação sobre o mundo do trabalho e das combinações entre escalas. Questiona-se a utilização em aconselhamento individual da escala de tomada de decisão e informação sobre o grupo de profissões preferido e não é considerada representativa a estandardização das amostras, pelo que é importante a elaboração de normas locais, especialmente se a utilização do Inventário é o planeamento de programas (Pinkney e Bozik, 1994, pp. 264 - 267).

O manual do utilizador sugere como principais utilizações do CDI, o aconselhamento individual, programas de planeamento da carreira, avaliação de programas e investigação. O aconselhamento individual dirige-se mais às escalas de atitudes, já que ambas abordam explicitamente pensamentos e comportamentos que o estudante evidencia ou não. Estas escalas são também consideradas como aquelas que parecem ter mais utilização como instrumento de trabalho no planeamento de programas de orientação. O CDI é também visto como um potencial estímulo no encorajamento para estudantes se tornarem mais activamente envolvidos no planeamento da carreira. No que concerne a sua utilização para avaliação de programas e em investigação, o que significa utilizar o instrumento em situação de teste-reteste, torna-se questionável a nível individual pelos níveis de precisão teste-reteste apresentados no manual técnico.

É, ainda, de referir o destaque dos autores ao considerarem não ter sido fornecida informação suficiente a nível da validade de conteúdo, pelo que potenciais utilizadores do CDI beneficiariam de uma leitura mais pormenorizada dos itens respondidos pelos estudantes, fazendo os seus próprios juízos sobre o respectivo conteúdo. Também relativamente à validade de construto, é considerado assunto de futuras pesquisas a

validade de critério do instrumento (Pinkney e Bozik, 1994, pp. 266 - 267).

Os mesmos investigadores que organizaram a edição portuguesa da forma para estudantes do ensino secundário (School Form) do CDI (Prof. Doutor J. Ferreira Marques e Dr. Luís Caeiro) procederam à adaptação da forma americana para estudantes do ensino superior - "College and University Form". Pretendeu-se, assim, alargar a aplicação do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (designação adoptada em Portugal), como instrumento de investigação e na prática da orientação da carreira com estudantes do ensino superior.

As adaptações de ambas as formas portuguesas consideraram as diferenças entre os EUA e Portugal, tendo-se procedido às necessárias modificações e ajustamentos. Tal como as formas em utilização nos Estados Unidos ("School Form" e "College and University Form"), as duas formas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional apresentam estruturas semelhantes, apesar da informação específica a cada uma. Com o objectivo de referenciar estas diferenças e estabelecer a comparação entre as duas formas portuguesas, consideram-se de seguida alguns dos aspectos que as caracterizam e que foram contemplados num estudo da maturidade vocacional desenvolvido com amostras do ensino secundário (Afonso, 1987, pp. 45-48).

Ambas as formas englobam duas escalas de atitudes (A - Planeamento da carreira e B - Exploração da carreira) e duas escalas cognitivas (C - Tomada de decisão na carreira e D - Informação sobre a carreira e o mundo do trabalho), para além de alguns resultados parciais (subescalas A1 e A2, B1 e B2 e D1 e D2). A opção por este tipo de resultados foi considerada quando da adaptação da forma para estudantes do ensino secundário e para efeitos de investigação.

A escala A - Planeamento da carreira (19 itens) é uma escala de atitudes que avalia em que grau a pessoa pensa ou faz planos acerca da sua carreira profissional (subescala A1 - 10 itens), pretendendo-se, numa segunda parte desta escala, avaliar o

grau de conhecimentos que o sujeito pensa ter acerca do tipo de profissão preferido (Subescala A2 - 9 itens).

A escala B - Exploração da carreira (18 itens) é também uma escala de atitudes que avalia em que grau o indivíduo está disposto a recorrer a diferentes fontes de informação (subescala B1 - 9 itens) e a procurar as melhores para planear a carreira (subescala B2 - 9 itens). Nestas duas escalas de atitudes (A e B), os estudantes devem optar por uma alternativa de resposta em cada um dos itens.

A escala C - Tomada de decisão na carreira (16 itens) é já uma escala cognitiva que avalia o grau em que se é capaz de tomar boas decisões, apresentando-se problemas de decisão, de natureza vocacional, que o sujeito tem de resolver. Avalia, assim, as informações que se tem sobre as profissões e o conhecimento de como as integrar com as informações de carácter pessoal em decisões educacionais e vocacionais.

Na escala D - Informação sobre a carreira e o mundo do trabalho (20 itens) avalia-se o grau de informação que o indivíduo tem acerca da carreira: conhecimento das tarefas de desenvolvimento da fase de exploração e início da fase de estabelecimento (subescala D1 - 10 itens) e o conhecimento das profissões e do mundo do trabalho (subescala D2 - 10 itens). Nas escalas cognitivas (C e D) são quatro as alternativas de resposta possíveis, variando estas de item para item e considerando-se correcta apenas uma delas.

A quinta escala considerada nas versões americanas (PO - "Knowledge of Preferred Occupation"), é cognitiva e avaliam-se os conhecimentos sobre o tipo de profissão preferido. Dada a sua complexidade e dificuldades de adaptação, não foi incluída na forma para estudantes universitários, tal como se procedeu para a forma do ensino secundário.

De referir, ainda, e comparativamente com as formas americanas, a não utilização, nas

adaptações portuguesas, dos resultados compósitos correspondentes às escalas de atitudes (CDA - "Career Development-Attitudes"), às escalas cognitivas (CDK - "Career Development-Knowledge and Skills") e ao conjunto das quatro escalas (COT - "Career Orientation Total") (Afonso, 1987, p. 45).

Embora o número de itens por escala seja idêntico em ambas as formas portuguesas (variando apenas ao nível das subescalas A1 e A2), fizeram-se bastantes alterações no seu conteúdo, que se podem considerar de três tipos - eliminação (quando num item é retirada uma palavra e/ou expressão, sem ser substituída), substituição (quando num item é substituída uma palavra e/ou expressão) e inclusão (quando num item é introduzida uma nova palavra e/ou expressão) (Lima, 1989, pp. 32-33).

As maiores diferenças nas subescalas B1 e B2 e D1 e D2, em comparação, respectivamente, com as subescalas A1 e A2 e a escala C não são por si suficientes para se afirmar que ao nível das escalas de atitudes há mais semelhanças entre as duas formas. No entanto, considerando as reduzidas modificações na escala A (sobretudo na subescala A2) e as grandes alterações na escala D (sobretudo na subescala D1), e fazendo uma observação mais cuidada dos tipos de alteração (sobretudo em termos de substituição e inclusão) é possível afirmar ser ao nível das escalas cognitivas que se registam as maiores diferenças entre os itens das duas formas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (Lima, 1989).

O material é também idêntico nas duas formas (Afonso, 1987, pp. 47 - 48): consta de um caderno de teste (15 páginas) onde são dadas exactamente as mesmas instruções gerais e apresentados os vários itens que compõem cada uma das escalas, assim como instruções específicas a cada uma destas. De salientar na subescala A2 a referência no sentido dos sujeitos indicarem (em local apropriado da folha de respostas) o tipo de profissão que gostariam de ter em função do qual são dadas as respostas a esta subescala. A folha de respostas compõe-se também de um cabeçalho onde os sujeitos se identificam (nome, sexo, idade e data de nascimento) e referem a escola

(Faculdade/Instituto), o curso e o ano que frequentam e ainda a data da aplicação.

Para o Inventário de Desenvolvimento Vocacional - Forma para estudantes universitários procedeu-se de igual modo à construção de uma chave de cotação, com base na qual se registam os resultados brutos obtidos em cada escala e subescala. No caso das subescalas de atitudes estes resultados são a soma dos pontos atribuídos a cada alternativa de resposta - entre 1 e 5 nas subescalas A1 e A2 e entre 1 e 4 nas subescalas B1 e B2, havendo ainda para estas últimas, ponderações atribuídas consoante a fonte de informação em causa; de salientar que, nestas ponderações, se verificam algumas diferenças entre as duas formas. A pontuação das escalas A e B é o somatório dos resultados brutos das respectivas subescalas, enquanto nas medidas cognitivas (C, D, D1 e D2), em que de quatro alternativas de resposta possíveis apenas uma é considerada correcta, os resultados brutos consistem na soma do número de itens correctamente respondidos. Tal como nas escalas de atitudes, o resultado da escala D é a soma dos resultados brutos obtidos nas respectivas subescalas - D1 e D2.

Para a presente investigação foram introduzidas pequenas modificações nas escalas de atitudes, já que se optou apenas pela aplicação destas medidas. O Planeamento da Carreira e Exploração da Carreira têm sido mais sistematicamente avaliadas e trabalhadas com os estudantes, já que a tendência dos que solicitam aconselhamento individual é a de não terem concretizado atempadamente quaisquer comportamentos exploratórios com vista ao planeamento da carreira. Estas modificações incidiram essencialmente na procura de uma melhor explicitação da forma de resposta e no acréscimo e substituição de uma ou outra palavra (como por exemplo, a mudança da palavra escola para estabelecimento que frequenta). À semelhança da adaptação do original, procedeu-se à preparação de um caderno de teste (versão abreviada - Escalas de Atitudes) e de uma folha de respostas adequada. Esta folha engloba apenas o cabeçalho e os espaços correspondentes às escalas em causa, tendo-se mantido as alternativas de resposta e a cotação de acordo com as subescalas.

Inventário sobre a Saliência das Actividades

O Inventário sobre a Saliência das Actividades (juntamente com uma Escala de Valores) foi um dos instrumentos de avaliação psicológica desenvolvido no projecto de investigação com a designação adoptada internacionalmente “Work Importance Study” - WIS (coordenado por Donald E. Super), em que estiveram envolvidos países distribuídos pelos cinco continentes, entre os quais Portugal (Ferreira Marques, 1982, p. 1; Ferreira Marques, 1989, p. 148). O objectivo do projecto era o de estudar a importância relativa do trabalho comparativamente com outras actividades e o que os jovens e os adultos procuram obter nos principais papéis que desempenham, especialmente o de trabalhador.

J. Ferreira Marques e M.J. Miranda referem, num capítulo que apresentam sobre o projecto “Work Importance Study” (Ferreira Marques e Miranda, 1995, pp. 62 - 74), as suas origens nos Congressos Internacionais de Psicologia Aplicada, tendo a ideia emergido num simposium do Congresso que teve lugar em Munique em 1978. O projecto teve o seu início em Março de 1979, sob a coordenação de Donald Super com a presença de psicólogos de oito países. Desde o início que as várias equipas deram especial atenção aos modelos teóricos e métodos empíricos com vista à avaliação dos valores e da saliência do trabalho. Acabaram por completar os seus projectos 11 equipas nacionais, e de 1979 a 1989 realizaram-se 12 conferências de trabalho internacionais para discutir e analisar os desenvolvimentos do projecto e assuntos em questão (Ferreira Marques e Miranda, 1995, pp. 62 - 63). O projecto português “Work Importance Study” inseriu-se nas actividades do Centro de Psicometria e de Psicologia da Educação da Universidade de Lisboa e teve como director o Prof. Doutor J. Ferreira Marques da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. De referir a presença do coordenador do projecto português nas duas primeiras Conferências em Inglaterra

(1979) e a organização da terceira em Lisboa (1980), bem como a sua participação activa na revisão de literatura e desenvolvimento de modelos a nível internacional (Ferreira Marques, 1995, p. 181).

Relacionado com a teoria do desenvolvimento da carreira de Donald Super, este Inventário proporciona informação sobre a importância relativa que uma pessoa dá ao estudo, ao trabalho, à casa, aos tempos livres e aos serviços à comunidade. Esta informação é considerada útil para os conselheiros e seus destinatários no sentido de compreender a prontidão ("readiness") em termos de decisões na carreira (Hansen, 1994, p. 232). É necessário definir educação, orientação e aconselhamento de carreira como algo para além do que é profissional, e mesmo vocacional. A ênfase deve estar nos papéis que as pessoas desempenham e nos quais encontram satisfação numa variedade de situações. Os homens mais felizes são aqueles que se interessam por um tipo de actividade, quer no trabalho quer no tempo de que dispõem para além do trabalho ("leisure"), no que é vocacional e no que é avocacional (Super, 1976a).

A Escala de Valores ("Values Scale") mede a importância quer de valores do trabalho (como promoção e condições de trabalho) quer valores gerais (como desenvolvimento pessoal e estilo de vida), bem como inclui valores intrínsecos (ex: actividade física e criatividade) e extrínsecos (ex: económico e prestígio). O Inventário sobre a Saliência das Actividades ("Salience Inventory") mede a relativa importância dos cinco principais papéis (estudante, trabalhador, cidadão, doméstico - "homemaker" e actividades desenvolvidas como lazer - "leisure") em três dimensões, sendo uma comportamental e duas afectivas. A componente comportamental é a Participação ("Participation"), que avalia o que o indivíduo faz ou fez recentemente em cada um dos cinco papéis. A primeira componente afectiva - Adesão ("Commitment") leva o indivíduo a indicar o que sente em relação a cada um dos papéis e a segunda - Valores e Actividades (Values Expectations) requer a indicação da medida em que o indivíduo tem ou terá oportunidades, no momento e no futuro, para realizar valores importantes em cada um dos cinco papéis (Niles e Goodnough, 1996, p. 66).

Após a 1ª fase do projecto (revisão de literatura internacional e construção de modelos conceptuais) teve início a 2ª fase, dedicada ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de técnicas de medida dos valores e saliência do trabalho (Ferreira Marques, 1982, p. 2).

A 3ª Conferência Internacional (Lisboa, 1980) teve como um dos principais objectivos a exploração de técnicas de medida, tendo-se identificado três abordagens da medida da saliência do trabalho, que se concretizaram em três escalas: Escala da Saliência dos Papéis (Tempo), Escala da Saliência dos Papéis (Envolvimento) e Escala da Realização dos Valores (Knasel, Super e Kidd, 1981, pp. 17 - 19). Estas escalas, em conjunto com o Questionário de Valores (também desenvolvido no âmbito do projecto) foram objecto de um estudo piloto, cuja análise e discussão de resultados tiveram lugar na Conferência seguinte. Nesta, construiu-se a 1ª edição do Inventário da Saliência das Actividades, em que se substituiu o termo Papéis pelo termo Actividades, implicando a transformação das designações dos papéis em designações de actividades e a inclusão no material de definições breves de cada tipo de actividade. Decidiu-se, ainda, reter cinco papéis, ou seja, cinco tipos de actividades: estudo, trabalho, actividades de tempos livres, actividades de casa e família e actividades de serviços à comunidade (Knasel, Super e Kidd, 1981, pp. 44 - 45). Na 5ª Conferência Internacional (Lisboa, 1981), foram analisados os relatórios dos Estudos Preliminares realizados em seis países, entre os quais Portugal, onde fora aplicada a 1ª edição do Inventário da Saliência das Actividades a três amostras: estudantes do 9º ano de escolaridade (N=187), estudantes do 12º ano de escolaridade (N=71) e adultos com experiência de trabalho entre seis meses e cinco anos (N=46) (Ferreira Marques, 1982, p. 5).

O Inventário comporta, já nesta 1ª edição, uma versão internacional, utilizada apenas com o objectivo de investigação, enquanto as versões nacionais o são igualmente para efeitos de avaliação psicológica em aconselhamento, estando traduzidas de acordo com a origem dos investigadores que integraram o "Work Importance Study".

A edição portuguesa do Inventário da Saliência das Actividades (1ª edição), incluiu as

partes respeitantes ao Envolvimento (Participação (70 itens) e Adesão (70 itens)) e a de Valores e Actividades (105 itens - 21 valores aplicados a cada uma das cinco actividades), tendo-se optado por separar do Inventário a utilização da escala de Distribuição do Tempo. Os resultados empíricos apresentados e discutidos na 5ª Conferência, constituíram uma base para aperfeiçoar e rever os instrumentos. A forma revista do Inventário da Saliência das Actividades (2ª edição) manteve as partes de Participação, de Adesão e de Valores e Actividades, embora o número de itens em cada uma tenha sido reduzido. Editada em 1982, esta revisão da forma portuguesa, inclui um total de 190 itens - 50 na Participação, 50 na Adesão (em cada uma destas partes há 10 questões que são aplicadas a 5 tipos de actividades) e 90 nos Valores e Actividades (18 valores aplicados a 5 tipos de actividades). Outras alterações foram introduzidas, tais como o suprimir da designação da escala de Envolvimento (que abrangia a Participação e a Adesão), alterações e introdução a nível dos itens que antecedem cada parte e alteração das alternativas de resposta (Afonso, 1987, pp. 50 - 52):

Na forma portuguesa do Inventário da Saliência das Actividades (3ª edição), em função das sugestões da 6ª Conferência, introduziram-se algumas modificações. O Inventário compõe-se de três partes: a Participação (50 itens) (uma medida comportamental da saliência dos papéis) e as partes de Adesão (50 itens) e Valores e Actividades (90 itens), que constituem medidas da dimensão afectiva da saliência. Em cada uma das partes cada questão é aplicada a cinco tipos de actividades, que são descritos e exemplificados: estudo, trabalho, serviços à comunidade (voluntários), casa e tempos livres.

Nesta edição, as partes Participação e Adesão mantiveram-se, integrando cada escala 10 questões aplicadas a cada um dos cinco tipos de actividades, enquanto a parte de Valores e Actividades teve mais modificações - alteração na questão que precede os itens da parte, integração apenas de 14 valores (Utilização das Capacidades, Realização, Estético, Altruísmo, Autonomia, Criatividade, Económico, Estilo de Vida, Actividade Física, Prestígio, Risco, Interação Social, Variedade e Condições de Trabalho) e identificação do melhor item por parte de cada equipa nacional de cada uma das 14

escalas de valores escolhidas internacionalmente. As partes de Valores e Actividades são semelhantes quanto aos valores que integram, embora os itens escolhidos em cada inventário sejam diferentes de país para país.

O material consiste num caderno de teste e numa folha de respostas. No caderno, é feita uma breve apresentação do teste, dadas as instruções, que incluem a descrição da tarefa e a discriminação da escala a utilizar para responder às questões do Inventário. Seguidamente, são apresentadas as designações e descrições de cada um dos cinco tipos de actividades; complementadas por exemplos que ajudam a ilustrar a natureza de cada actividade. É, ainda, dado um exemplo de resposta ao primeiro conjunto de cinco itens da Participação. As questões desta parte são precedidas pela frase “O que realmente faz ou fez recentemente em ... actividades de ...” e as da parte Adesão pela frase “O que sente em relação a ... actividades de ...”. Como alternativas de resposta nestas partes do Inventário são consideradas 1 - Nunca ou raramente/Pouco ou nada; 2 - Algumas vezes/Algum; 3 - Frequentemente/Bastante e 4 - Quase sempre ou sempre/Muito.

As alternativas de resposta para a parte Valores e Actividades são as quatro referidas para as outras partes e uma quinta: 0 (zero) - Não aplicável. A questão que precede os itens é “Que oportunidades tenho agora ou terei no futuro para ... actividades de ...”, após o que são apresentadas as 18 questões seleccionadas para representar os 18 valores da Escala de Valores. (14 internacionais, mais 4 utilizados a nível nacional) aplicados aos cinco tipos de actividades considerados no Inventário (90 itens)). No início desta parte, foi introduzido um bloco de instruções, entre as quais é chamada a atenção para a possibilidade de utilização da alternativa de resposta “zero” (Afonso, 1987, pp. 54 - 56).

A folha de respostas apresenta frente e verso, destinando-se respectivamente às seguintes recolhas de dados:

- ♦ identificação (nome, sexo, idade, data de nascimento) e outros dados pessoais, tais como habilitações, escola e ano que frequenta, se for estudante, estado civil,

localidade de residência, situação actual quanto ao estudo, ao emprego e às tarefas de casa e ainda estudos e profissão dos pais. Para quem está ou já esteve empregado, é pedido que indique dados complementares (profissão, funções, empresa, tempo de emprego) no fundo da página;

- ♦ e registo das respostas, em que para cada item é contemplada a escala de 1 a 4 (ou de 0 a 4), através de um traço oblíquo, como previsto nas instruções.

A cotação consiste no somatório dos pontos assinalados pelos sujeitos nos itens que têm a ver com cada actividade para cada escala e parte do Inventário, o que perfaz um total de 15 resultados. Na última parte (Valores e Actividades) há a possibilidade de obter um subtotal a partir apenas dos 14 itens utilizados nas comparações internacionais.

Enquanto a 2ª edição do Inventário da Saliência das Actividades e da Escala de Valores foram objecto de estudos psicométricos preliminares com pequenas amostras antes de ter início o Estudo principal do “Work Importance Study”, no qual se procederia a comparações internacionais (Ferreira Marques, 1982, p. 8), a 3ª edição foi alvo de muitos outros estudos analisados nas restantes conferências internacionais realizadas. Para a presente investigação, embora tenha sido utilizada a última edição do Inventário da Saliência das Actividades, não foi solicitado aos sujeitos que respondessem à última parte, considerando não só os objectivos da investigação (na qual não se utilizou a Escala de Valores), como também pelo dispêndio de tempo a somar ao tempo necessário à recolha dos dados que se pretendia. Na medida em que a Participação é uma medida da dimensão comportamental da saliência dos papéis, os resultados desta escala informam sobre o dispêndio de esforço no desempenho de cada tipo de actividade, o que é especialmente relevante face às actividades que o sujeito desempenha no presente ou não desempenha e gostaria de desempenhar. A Adesão e os Valores e Actividades são medidas da dimensão afectiva, pelo que o que está em causa é, respectivamente, a ligação afectiva aos papéis (a cada tipo de actividade) e a procura de realização dos valores em cada tipo de actividade.

O estudo da precisão incidiu na avaliação da consistência interna (coeficientes alpha) para as amostras do ensino secundário, ensino superior e adultos e da estabilidade (teste-reteste) para a população universitária. Os coeficientes alpha revelaram-se elevados para as três populações, embora os resultados do teste-reteste tenham sido mais baixos (abaixo de .70) em dez das quinze escalas. Independentemente do momento em que foi aplicada a escala Valores e Actividades (início ou final), os coeficientes de precisão nesta escala foram mais baixos do que nas escalas de Participação e Adesão.

O Inventário da Saliência das Actividades desenvolveu-se através da avaliação de relevantes domínios pelo que a validade de conteúdo fazia parte intrínseca do seu desenvolvimento. Foram seleccionados os melhores itens com base na reacção dos sujeitos, nas correlações item-escala e no consenso da equipa do projecto internacional quanto ao conteúdo e adequação dos itens. A validade de construto baseia-se em diferenças nas variáveis sexo e idade quanto à adesão à actividade casa. Estudos com estudantes do ensino secundário e superior revelaram a relação entre a variável sexo e a adesão às actividades casa e trabalho. A validade concorrente, através das correlações interescalas revelam ser teoricamente diferente a escala Participação relativamente às outras duas. As escalas Adesão e Valores e Actividades, teoricamente similares, estão mais intercorrelacionadas do que estas e a terceira variável (Participação), teoricamente distinta - verifica-se evidência quanto à validade convergente e divergente das escalas (Nevill e Super, 1986, pp. 21 -26).

A investigação com estudantes do ensino superior tem incidido nas relações entre os instrumentos do "Work Importance Study" e medidas de maturidade de carreira, auto-eficácia na carreira, escolhas vocacionais e conhecimento da tarefa de desenvolvimento. A participação activa nos papéis de estudante e trabalhador parece ser importante para concluir as tarefas de desenvolvimento com que se deparam os estudantes do ensino superior, e quer indivíduos do sexo masculino quer do sexo feminino necessitam explorar a sua prontidão face aos papéis a desempenhar no trabalho e em casa e na família. Os serviços existentes a nível do ensino superior, para facilitar esta tarefa,

deveriam incluir experiências de grupo e de trabalho de modo a proporcionarem-se às oportunidades para clarificar os valores no desempenho dos papéis (“life role”) (Niles e Goodnough, 1996, pp. 75 - 76).

O “Inventário sobre a Saliência das Actividades” (3ª edição) tem sido utilizado em vários estudos a nível nacional com amostras de estudantes do ensino secundário, ensino superior e de adultos. Relativamente a estes, destaca-se a aplicação do I.S.A. a uma amostra de indivíduos empregados, em que se verificou alguma relação entre a importância atribuída aos vários papéis e a idade e o agrupamento profissional dos sujeitos (Duarte, 1993, p. 507). Na presente investigação, este instrumento de medida visa não só proporcionar a relação com outras variáveis relevantes para o estudo das intervenções em orientação da carreira, como também o estudo da saliência dos papéis dos estudantes da faixa etária representada. A análise da saliência dos papéis deve ser contemplada e trabalhada quer na transição do sistema do ensino secundário para o ensino superior, na adaptação a este, quer ainda no percurso que deverá facilitar a inserção no mundo do trabalho e o desempenho de posteriores actividades ou conflitos de papéis. Com muita frequência tem-se constatado o abandono de actividades paralelas ao estudo a par da falta de planeamento e exploração da carreira, que os estudantes manifestam e expressam em sessões de aconselhamento de carreira. Nesta sequência, é de referir a análise dos resultados obtidos com uma amostra de estudantes que procuraram ajuda no Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Afonso e Lima, 1995). A par de um conjunto de evidências empíricas relevantes quer do ponto de vista da validação das medidas que fornece o instrumento, quer do ponto de vista da utilização dessas medidas, destacam-se os seguintes dados, aliás comuns a outros estudos com estudantes portugueses (Afonso, 1987, pp. 119 e 124; Ferreira Marques, 1989, p. 154; Ferreira Marques, 1994, p. 33):

- ♦ o relevo que é dado ao papel de tempos livres como o mais importante nas dimensões comportamental e afectiva;

- ♦ o contraste entre a baixa participação no trabalho e o elevado envolvimento afectivo neste papel;
- ♦ a pouca importância atribuída pelos estudantes à concretização de actividades na Comunidade;
- ♦ e algum dispêndio de tempo e esforço em actividades domésticas, apesar de não haver um envolvimento afectivo no desempenho do papel de casa.

Apesar da crescente importância do papel de tempos livres, como objecto de estudo e teorização e como alvo de intervenção, é certamente reducionista equacionar o aconselhamento de carreira como uma simples soma de dois tipos de aconselhamento, no âmbito do trabalho e no dos tempos livres (Ferreira Marques, 1994, p. 33). No entanto, a consideração de uma multiplicidade de papéis, mesmo admitindo as suas interacções e articulação específica no plano individual, pode ser ainda limitativa da intervenção em orientação. Se os diversos papéis são encarados como variáveis contextuais, e o trabalho continua a ocupar um lugar central no aconselhamento da carreira, dá-se particular atenção à saliência do trabalho no contexto dos outros papéis. A este propósito há autores que sugerem que o aconselhamento vocacional deverá incidir primordialmente no “trabalho que é realizado no âmbito dos diferentes papéis”, não confundindo o “trabalho” enquanto actividade com o “trabalho” como profissão (Richardson, 1993, p. 427). Uma tal perspectiva dá afinal relevo à concepção de carreira proposta por Donald Super e ao modelo da Saliência dos papéis que emergiu e se aperfeiçoou no “Work Importance Study”.

Segundo o seu Manual (Nevill e Super, 1986) o Inventário sobre a Saliência das Actividades foi desenvolvido especificamente para ajudar a avaliar a importância do trabalho relativamente a outros papéis que um indivíduo possa ter e venham a mudar ao longo do tempo. É também considerado útil na avaliação de valores predominantes em cada papel, na determinação da importância desses valores para um indivíduo e na compreensão do impacto que papéis em simultâneo podem ter entre si ou na compreensão de conflito de papéis. É um dos vários instrumentos destinado a ser

utilizado em aconselhamento com vista a obter informação que os conselheiros necessitam para determinar o estágio de desenvolvimento, valores, importância do trabalho e o nível da maturidade de carreira de um cliente. Uma vez obtida a informação, também com base na utilização de outros instrumentos, conselheiro e cliente podem trabalhar para desenvolver um plano de acção que tem em conta até que ponto o indivíduo está apto a tomar decisões, a necessidade deste em se envolver em diferentes tipos de exploração e a sua necessidade em termos de formação. Desde a publicação do Manual, em 1986, têm-se levado a cabo mais pesquisas sobre a precisão, validade e utilizações do instrumento. Conselheiros e investigadores que desejam utilizar o "Salience Inventory", aguardam a publicação de um Manual revisto, o que os ajudará de forma mais efectiva a avaliar o inventário (Hansen, 1994, pp. 233 - 234).

3.4**A Minha Situação Vocacional**

A apresentação do questionário "My Vocational Situation" (cuja designação adoptada para a presente investigação foi "A Minha Situação Vocacional") fundamenta-se no "Manual" enviado pela "Consulting Psychologists Press", juntamente com a documentação necessária à sua adaptação. Foi através do "Permissions Department" desta empresa que se obteve a devida autorização (Maio de 1996) para adaptar o instrumento e utilizá-lo para fins de investigação.

Desde o estudo original, que se desenvolveram várias investigações no sentido de analisar a utilidade do construto identidade vocacional, o qual foi operacionalizado através da construção de uma escala com a mesma designação. Holland e seus colegas, com base neste estudo original e posteriores pesquisas, referem que indivíduos com um elevado nível de identidade vocacional tendem a ser mais confiantes, maduros e

decididos do que aqueles indivíduos que apresentam um baixo nível de identidade vocacional (Watkins e Savickas, 1990, p. 87).

O instrumento actualmente disponível data de 1980 e destina-se a indivíduos a partir do 9º ano de escolaridade. Foi desenvolvido por John L. Holland, Denise C. Daiger e Paul G. Power para implementar uma abordagem de diagnóstico, que se baseia no pressuposto de que grande parte das dificuldades nas tomadas de decisão incidem numa de três categorias: falta de identidade vocacional; falta de informação ou experiência, obstáculos pessoais ou situacionais. Procura-se determinar qual destas dificuldades pode estar a interferir nas tomadas de decisão na carreira do indivíduo que procura ajuda. Se este tipo de abordagem for considerada útil, então serão menos os clientes que se dirigem aos conselheiros para aconselhamento vocacional (podendo estes recorrer a outros meios) e, desta forma, terem os conselheiros mais disponibilidade para atender indivíduos com outro tipo de problemática mais complexa. Espera-se que a atribuição de um indivíduo numa categoria aumente a probabilidade de seleccionar e levar a cabo uma intervenção que seja eficaz.

As escalas que constituem o questionário são Identidade Vocacional ("Vocational Identity"), Informação sobre as profissões ("Occupational Information") e Obstáculos ("Barriers"). Identidade Vocacional significa uma definição clara e estável dos próprios objectivos, interesses, personalidade e talentos. Este traço permite que o indivíduo seja capaz de tomar decisões relativamente sem dificuldades e de ter capacidade para tomar bem decisões face às inevitáveis ambiguidades do meio-ambiente. Informação sobre as profissões proporciona a oportunidade do indivíduo indicar necessidade de informação de carácter vocacional, estando a maior parte disponível através de meios escritos de informação e podendo o conselheiro rapidamente canalizá-lo para os materiais apropriados. Obstáculos é uma escala que leva o indivíduo a indicar dificuldades extrínsecas ou limitações na escolha de um objectivo profissional (Holland, Daiger e Power, 1980, pp. 1.- 2).

A Minha Situação Vocacional tem três tipos de itens: os 18 itens da escala Identidade Vocacional são verdadeiros ou falsos e consistem em afirmações do tipo “Não há uma só profissão que me interesse fortemente”; os itens da escala Informação sobre as profissões são afirmativos ou negativos, como por exemplo “Necessito de informação sobre como procurar emprego na carreira que escolhi”; os quatro itens da escala Obstáculos são também afirmativos ou negativos, tal como a afirmação “Eu tenho a seguinte dificuldade: não tenho a certeza sobre a minha capacidade para concluir os estudos ou formação necessários”. De referir que na versão portuguesa houve necessidade de adaptar a forma de resposta nesta última escala, passando os itens afirmativos para verdadeiros e os negativos para falsos, facilitando assim a leitura e a resposta dos sujeitos, bastante dificultadas pelo raciocínio a que eram obrigados face à simultaneidade das alternativas de resposta (afirmativas ou negativas) com os respectivos itens também na forma afirmativa ou negativa.

Não é indicada com rigor a fonte dos itens, mas são referidas as suas origens com base em literatura sobre indecisão, nas mais antigas formas de intervir em diagnóstico de aconselhamento e em estudos experimentais sobre os efeitos de inventários de interesses, “workshops” e programas de educação das carreiras. Foram inicialmente consideradas duas escalas para avaliar a identidade vocacional e dificuldades na tomada de decisão. A elaboração e revisão destas escalas levou à versão actual de A Minha Situação Vocacional, questionário que no seu total é constituído pelas três escalas já referidas (Holland, Daiger e Power, 1980, pp. 2 - 3).

Mas este instrumento proporciona também que os indivíduos indiquem as profissões que estão a considerar como projecto no momento, o que permite posteriormente ao conselheiro analisá-las: quantas profissões foram contempladas, se estão interrelacionadas ou são diferentes entre si, que níveis profissionais estão envolvidos. Para além deste espaço que precede as três escalas, os sujeitos após os itens 19 (escala Informação sobre as profissões) e 20 (escala Obstáculos) têm a oportunidade de acrescentar informação, o que poderá ajudar o conselheiro a avaliar o nível de ajuda em

causa. Para muitos clientes, este questionário pode levar rapidamente à discussão de áreas problemáticas e muitas vezes abreviar o tempo necessário à identificação das principais necessidades dos mesmos indivíduos (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 2).

Trata-se de um questionário breve, de duas páginas, cujo tempo de aplicação vai de 5 a 10 minutos, sendo a folha de respostas o próprio questionário. Pode ser utilizado em grupo ou individualmente, e inclusive enquanto se aguarda o atendimento do conselheiro. A cotação é rápida para todas as escalas e o total é o somatório do número de respostas falsas ou negativas, sendo os resultados elevados considerados sempre mais favoráveis, ou seja, um resultado elevado em cada uma das escalas corresponde a um elevado nível de identidade vocacional, à não necessidade de informação sobre as profissões e à inexistência de dificuldades (obstáculos) extrínsecas na escolha de um objectivo profissional.

As aplicações práticas de A Minha Situação Vocacional parecem ser múltiplas. Pode ajudar a localizar aqueles (jovens, universitários, adultos) que em programas de desenvolvimento da carreira apresentam maior necessidade de ajuda em orientação, pode ser utilizado, no contexto destes programas como meio de auto-exploração, através da revisão de alguns itens (em grupo ou individualmente) e, em investigação, no estudo das origens da identidade vocacional, na avaliação de programas de desenvolvimento da carreira e na estabilidade de carreira (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 8).

O Manual não indica o grupo a que se destina o questionário e não são apresentadas normas percentilicas para nenhum dos grupos a que foi aplicado. São contudo indicadas as médias e desvios-padrão para as várias amostras, com base nas quais é possível efectuar comparações, não havendo, no entanto, um perfil para transmitir os resultados aos sujeitos.

Para o estudo da consistência interna, na versão original, calcularam-se coeficientes Kuder Richardson-20, separadamente para as três escalas e para uma amostra de

estudantes do ensino secundário e para outra amostra em que juntaram estudantes do ensino superior e adultos. Constata-se que é a escala Identidade Vocacional ("Vocational Identity") a que apresenta sempre coeficientes de precisão mais elevados. Os níveis de consistência interna nas escalas Informação sobre as Profissões e Obstáculos ("Occupational Information" e "Barriers") são relativamente baixos (sobretudo na amostra de estudantes do ensino secundário), o que associado à diversidade de conteúdo, leva a considerá-las mais "check-lists" do que escalas (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 3).

A validade de construto reside nas origens dos itens, no desenvolvimento das escalas e em análises no sentido de testar relações entre a identidade vocacional e variáveis como a idade, o nível educacional, as aspirações vocacionais, factores extrínsecos e outros critérios. Os autores não tiveram a preocupação de obter amostras bem definidas, mas sim uma amostra que abrangesse uma grande faixa etária (16-69 anos), com diferentes níveis de experiência (desde estudantes a doutorados) e diferentes tipos de trabalho (trabalhadores fabris, administrativos, cientistas, serviços pessoais e outros). As três escalas apresentam baixas ou moderadas correlações com a variável idade e verifica-se a hipótese inicial de correlações positivas entre esta variável e as escalas Identidade Vocacional e Informação sobre as profissões. Constataram-se, igualmente, correlações entre estas escalas e a variedade e número de aspirações vocacionais, sendo de negligenciar as correlações com a escala Obstáculos. Estes resultados sugerem que indivíduos de ambos os sexos e com um claro sentido de identidade, apresentam um reduzido número e variedade de aspirações profissionais. De referir também que resultados elevados na escala Identidade Vocacional tendem a associar-se negativamente com necessidades de ajuda expressas em diversas áreas problemáticas e que os resultados desta escala se acentuam com a idade, experiência e nível de especialização. Já as escalas Informação sobre as profissões e Obstáculos variam com a idade de forma mais complexa. Mas a casualidade das amostras consideradas não permite tirar uma conclusão prematura. Recomenda-se a elaboração de normas locais (Holland, Daiger e Power, pp. 4-6).

Este instrumento parece ser útil para medir a necessidade do cliente em termos de apoio vocacional e para canalizar os indivíduos para três tipos de intervenções: aquele que se destina a clientes com um fraco sentido de identidade, que necessita de experiência, seminários de carreira e aconselhamento individual; aquele que se destina a indivíduos com um claro sentido de identidade e que necessitam apenas de informação e confirmação; e aquele que se destina a quem revela a combinação destes dois tipos de necessidades.

As designadas escalas "Occupational Information" e "Barriers" devem ser encaradas, tal como já foi referido, "check-lists" e não como escalas homogêneas. Contudo, a experiência clínica vai no sentido de que estas listas podem ser úteis na identificação de necessidades específicas e de problemas muitas vezes negligenciados ou não detectáveis. Os clientes, frequentemente, preenchem os espaços respeitantes às questões abertas com informação significativa do ponto de vista emocional, que nem sempre é facilmente abordável durante as entrevistas (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 7).

Este instrumento de medida é alvo de várias críticas, tais como a não fundamentação dos autores ao colocarem a hipótese de correlações entre certas variáveis, a necessidade de se explorar psicometricamente o instrumento dado o tipo de utilizações previstas, a dificuldade de interpretar certos resultados com o tipo (e falta de descrição) das amostras contempladas no Manual, os baixos coeficientes de precisão das escalas "Occupational Information" e "Barriers". Nesta sequência, o instrumento, apesar de considerado interessante e potencialmente útil, é visto como podendo ser melhorado e necessitar de mais pesquisas antes de se generalizar a sua utilização nos processos de tomada de decisão (Westbrook, 1988, pp: 188 - 190). Esta opinião é corroborada pelo estudo de Healy, Tullier e Mourton (1990), sobretudo no que se refere à proposta de aprofundamento das bases teóricas do instrumento, com vista a obter instruções e itens mais específicos, diminuindo-se a ambiguidade que surge ao responder ao questionário. A questão não se coloca apenas ao nível da precisão. Os autores consideram prioritário esclarecer os sujeitos que respondem ao questionário sobre o seu objectivo, que tipo de

“decisões” serão tomadas com base nas respostas dadas e; por outro lado, especificar os itens e não apenas aumentar o seu número (Healy, Tullier, e Mourton, 1990, p. 106).

Um estudo que incidiu no questionário A Minha Situação Vocacional (Lucas, Gysbers, Buescher e Heppner, 1988) teve como objectivo proporcionar dados adicionais no que concerne as características psicométricas do instrumento, a sua validade de construto e a comparação de dados. Os autores dão importância a este tipo de dados, não só pela crescente frequência na utilização do questionário em aconselhamento de carreira e em estudos de investigação, como também pelo desconhecimento do tipo de distribuição dos resultados, pela falta de informação quanto aos itens aos quais os indivíduos ou grupos respondem usualmente como verdadeiros ou falsos e quanto à estabilidade do instrumento. Pretenderam também reexaminar relações de dados com base em amostras mais amplas e definidas: um grupo de estudantes que tinha acabado de ingressar numa universidade, um subgrupo destes estudantes que durante o programa de orientação levado a cabo antes de entrarem no ensino superior revelou não ter ainda definido a sua área específica (“major field”) e um grupo de adultos que solicitou aconselhamento de carreira (Lucas, Gysbers, Buescher e Heppner, 1988, pp. 162 - 163).

Dos resultados obtidos, destacam-se os seguintes:

- ♦ os resultados da escala Identidade Vocacional seguem geralmente uma distribuição normal, exceptuando no caso da amostra de estudantes que não tinham inicialmente definido a sua área específica, já que a distribuição se revelou positivamente assimétrica. O mesmo se verificou para os resultados obtidos com a escala Informação sobre as profissões e, uma distribuição assimétrica negativa para o caso da escala Obstáculos;
- ♦ a percentagem de respostas verdadeiras para cada item, cuja ordenação é apresentada, revela que mais de metade dos estudantes responde afirmativamente a sete dos itens, o que dá uma indicação do planeamento de carreira e das necessidades do grupo - este tipo de informação é considerada útil para a prática da

orientação junto de estudantes que acabaram de entrar no ensino superior (Lucas, Gysbers, Buescher e Heppner, 1988, p. 164);

- ♦ não se corroborou a hipótese baseada no estudo dos autores do instrumento (Holland, Daiger e Power, 1980) no que se refere às diferenças entre sexos na escala Identidade Vocacional. Não se encontram diferenças quanto a esta variável nas amostras com maior dimensão e heterogeneidade, embora o mesmo não se tenha verificado com a subamostra (a mais reduzida) dos estudantes universitários;
- ♦ a segunda hipótese (que estabelecia uma relação entre a Identidade Vocacional e a variável idade, isto é, esperando-se resultados mais elevados com os adultos) também não se verificou, constatando-se que baixos resultados a nível desta escala estavam mais relacionados com o nível de indecisão do que com a idade. Por outro lado, estes indivíduos (independentemente da amostra), ao obterem resultados mais baixos nesta escala, manifestaram maior necessidade de informação (escala Informação sobre as profissões) e revelaram tendência para terem mais obstáculos a ultrapassar (escala Obstáculos) (Lucas, Gysbers, Buescher e Heppner, 1988, p. 167);
- ♦ também não se confirmou a hipótese colocada pelos autores deste estudo no sentido de se verificar uma correlação moderada entre Identidade Vocacional e as médias dos resultados académicos obtidos no final do primeiro semestre pelos estudantes, tendendo a correlação a ser mesmo baixa;
- ♦ os baixos coeficientes de precisão nas escalas Informação sobre as profissões e Obstáculos, vão no sentido da leitura feita pelos autores do instrumento (Holland, Daiger e Power, 1980) (que as consideram mais “check-lists” do que escalas), pelo que devem ser interpretadas e utilizadas de acordo com esta perspectiva.

Apesar do estudo considerar ter proporcionado um acréscimo de informação importante para os práticos e investigadores, não deixa de fazer referência explícita ao facto de ter sido efectuado com estudantes que tinham acabado de ingressar no ensino superior (“freshmen”), incluindo uma das subamostras indivíduos cujos planos foram considerados pouco definidos. Por estas razões, deve-se ser cauteloso na leitura dos resultados de estudantes de anos mais avançados ou com uma maior estabilidade nos

seus planos de carreira (Lucas, Gysbers, Buescher e Heppner, 1988, pp. 169 - 170).

Feita a referência mais específica a estudantes "freshmen", e considerando as amostras da presente investigação, é oportuna a alusão a um outro estudo que incidiu precisamente em estudantes prestes a ingressar na universidade (Mauer e Gysbers, 1990). Apenas foi utilizada a escala Identidade Vocacional (dados os baixos coeficientes de precisão das outras escalas), tendo o estudo como objectivo a potencialidade do instrumento como recolha de informação sobre as preocupações de carreira em estudantes que estão em vias de entrar para o ensino superior. Aliás, um outro estudo (Nicholas e Pretorius, 1994), com estudantes universitários sul-africanos de cor negra, utilizou também apenas a escala Identidade Vocacional, corroborando a sua precisão. Os resultados demonstram a necessidade de se proceder a mais investigações quanto à validade das medidas fornecidas pelo instrumento e a múltipla utilização de A Minha Situação Vocacional com estes estudantes, tal como sugerem os autores do estudo original (Holland, Daiger e Power, 1980).

Os resultados do estudo de Mauer e Gysbers (1990) vão no sentido de que a identidade vocacional não é um construto unitário, mas sim complexo com várias dimensões. Assim sendo, consideram possível a utilização da escala Identidade Vocacional como instrumento preliminar na identificação de eventuais preocupações de carreira destes estudantes ("freshmen"), baseando-se na forma como os seus itens se agrupam ("clusters"). Pode também ser possível classificar mais especificamente a natureza e estrutura da identidade vocacional destes estudantes. Vários aspectos são salientados:

- ♦ os estudantes que ingressam no ensino superior têm uma variedade de preocupações de carreira, que expressam de forma diversa (ansiedade, necessidade de informação, ...), não sendo usualmente feita a discriminação destas necessidades e diferenciação das intervenções;
- ♦ por outro lado, é evidente a presença de dois tipos de dimensão no desenvolvimento da carreira. Os resultados revelam a complexidade da identidade vocacional, que



engloba aspectos pessoais-emocionais (ansiedade e confiança) e outros relacionados com a necessidade de informação sobre profissões;

- ♦ a utilização no sentido de discriminar necessidades e diferenciar intervenções no âmbito dos “serviços” coloca-se igualmente a nível individual, propondo-se a análise não só do resultado global da identidade vocacional mas também a nível dos itens. Estes surgem agrupados à volta de conceitos que têm todo o significado para quem planeia programas e serviços de orientação da carreira (Mauer e Gysbers, 1990, pp. 163 - 164).

Opiniões de Thom Rakes, Sue Sgambelluri e Lee W. Waldrep (obtidas na sequência de pedidos de informação sobre este instrumento de medida através da Internet) ⁽¹⁾ consideram que o questionário tem sido utilizado com estudantes que acabam de ingressar no ensino superior, os quais são convidados a recorrer a serviços no âmbito da orientação da carreira quando apresentam baixos resultados na escala Identidade Vocacional. É também considerado uma medida “rápida” e um bom “ponto de partida” para os estudantes que têm necessidade de escrever ou falar sobre os seus processos de tomada de decisão. À falta de outro instrumento, chega a ser considerado o interesse em aplicá-lo desde do 1º ano até ao final do curso. Tornar-se-ia, assim, possível determinar se o que se “faz” é eficaz e útil em termos do desenvolvimento da carreira dos indivíduos.

3.5

Inventário de Factores de Carreira

Inventário de Factores de Carreira (“Career Factors Inventory”), foi a designação adoptada para a presente investigação, cuja adaptação foi autorizada por escrito por Judy

¹ Thom Rakes, Sue Sgambelluri & Lee W. Waldrep - Mailing List WWW Gateway - My Vocational Situation

M. Chartrand, mais especificamente pelo Departamento de Psicologia da "Virginia Commonwealth University". O Inventário de Factores de Carreira é uma medida multidimensional relativamente recente de indecisão na carreira. Surge como um resultado de décadas de pesquisa e contribuiu para clarificar a forma como teóricos e práticos encaram a indecisão.

A perspectiva inicial das escalas de indecisão na carreira era considerada do ponto de vista dicotómico - um indivíduo era decidido ou indeciso. Estudos que procuraram identificar diferenças entre os dois tipos de indivíduos, levaram a resultados contraditórios, o que obrigou os investigadores a construir medidas de indecisão na carreira de modo a identificar níveis e razões de indecisão. O Inventário de Factores de Carreira é considerado uma das medidas da designada "segunda geração", construído para se adaptar a um modelo multidimensional (neste caso com quatro dimensões) de indecisão na carreira. Quando submetida a uma análise factorial confirmatória, a forma original (baseada em cinco componentes de indecisão na carreira e resultado de uma revisão da literatura) revelou ser menos viável o modelo em cinco factores do que em quatro. Esta análise levou à actual forma do Inventário, com quatro factores e vinte e um itens tendo em vista um diagnóstico diferencial de indecisão na carreira (Lewis e Savickas, 1995, pp. 44 - 46).

Este instrumento foi previamente elaborado pelos autores S.B.Robbins, W.H.Morril e K.Boggs em 1987 num manuscrito não publicado - "The construction and validation of the Career Factors Inventory". Mais recentemente foi desenvolvido com o objectivo de se construir uma medida multidimensional da indecisão na carreira, bem fundamentada psicometricamente, de modo a ser utilizado como um indicador de diagnóstico da análise de combinações Traço ("Attribute") versus Intervenção ("Treatment") (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990).

O "Career Factors Inventory", como medida multidimensional, contém dois factores de informação (Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-

Conhecimento) e dois factores pessoais-emocionais (Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada). Pretendia-se desenvolver do ponto de vista prático um instrumento com uma sólida estrutura de factores múltiplos que contivesse itens representativos somente de cada factor. Os autores consideraram três fases no desenvolvimento e revisão do instrumento: uma síntese do desenvolvimento inicial do Inventário, a apresentação de quatro análises factoriais confirmatórias e resultados de várias análises de precisão e validade (Chartrande, Robbins, Morril e Boggs, 1990, p. 492).

Segundo os autores, embora estudos estabeleçam a eficácia de intervenções a nível de aconselhamento de carreira, não estão devidamente esclarecidos os processos que levam a uma mudança efectiva e à diferenciação de intervenções em função de diferentes subgrupos de indivíduos. Assim, e com vista a uma melhoria e clarificação destes aspectos, investigadores têm necessidade de explicar as interacções entre traços e intervenções. Vários autores referem a necessidade de classificar o diagnóstico de indivíduos que solicitam apoio de orientação da carreira, como a base para identificar diferentes subtipos e avaliar a eficácia diferenciada de intervenções específicas.

A indecisão na carreira é um problema multidimensional aplicável a uma perspectiva de diagnóstico diferenciada. Indivíduos indecisos nos seus planos de carreira representam um número de subtipos diferentes. É considerado relevante existirem mais estudos neste âmbito e como importante passo para a investigação, o desenvolvimento de meios de avaliação multidimensional de indecisão na carreira. Estes autores procederam à revisão das escalas "Career Decision Scale"(CDS) e "Vocational Decision Scale"(VDS) (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990, p. 491).

Investigadores com diferentes perspectivas teóricas sugerem que a interacção de factores de informação e factores pessoais-emocionais pode quer facilitar quer inibir o processo de tomada de decisão na carreira. A relevância dada às duas dimensões é evidente na maior parte dos modelos teóricos do desenvolvimento da carreira. Com base

numa revisão de literatura, foram identificados cinco factores de indecisão na carreira e desenvolvidas definições dos construtos e de múltiplos itens representativos de cada construto (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990, pp. 491 - 492).

Das cinco escalas inicialmente propostas, uma delas ("Self-Esteem") acabou por ser eliminada, pelo facto dos itens terem a sua saturação nos vários factores, o que seria inconsistente com o objectivo de desenvolver medidas de conteúdo homogéneo. Assim, as quatro escalas que constituem o Inventário são "Career Choice Anxiety" (Ansiedade de Escolha na Carreira), "Generalized Indecisiveness" (Indecisão Generalizada), "Need for Career Information" (Necessidade de Informação sobre a Carreira) e "Need for Self-Knowledge" (Necessidade de Auto-Conhecimento), consideradas bem definidas e estáveis face as amostras utilizadas no estudo:

- ♦ "Career Choice Anxiety": uma escala pessoal-emocional com 6 itens, definida como o nível de ansiedade expresso ligado ao processo de tomada de decisão vocacional;
- ♦ "Generalized Indecisiveness": uma escala pessoal-emocional com 5 itens, definida como a incapacidade da pessoa em tomar decisões mesmo quando as condições necessárias existem. Elevada indecisão representa uma falha na competência em formular decisões;
- ♦ "Need for Career Information": uma escala de informação com 6 itens, definida como a medida da percepção da necessidade de adquirir dados factuais e experiência no que concerne diversas profissões, o que é prioritário face a processos de tomada de decisão na carreira;
- ♦ "Need for Self-Knowledge": uma escala de informação com 4 itens, definida como a necessidade da pessoa em auto-definir-se e descobrir. Um indivíduo com fraco auto-conhecimento pode ter uma identidade confusa, com fraca definição de características pessoais como aptidões e interesses. (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990, pp. 492 - 493).

As elevadas correlações das escalas poderiam trazer alguma preocupação sobre a

distinção das mesmas, o que não se verifica pelo facto de se ter procedido à concentração dos itens num só factor. As correlações obtidas entre as escalas dos factores foram mais baixas do que as estimadas através da segunda análise factorial confirmatória efectuada. Por outro lado, a validade concorrente revelou a independência das escalas - por exemplo, a instabilidade de objectivos tem uma correlação mais elevada com a escala "Generalized Indecisiveness" do que com as escalas "Career Choice Anxiety", "Need for Self-Knowledge" ou "Need for Career Information". A metodologia da análise factorial confirmatória foi adoptada por proporcionar a especificação, e posterior teste, da estrutura das relações entre variáveis do "Career Factors Inventory" de acordo com o teoricamente previsto. Por outro lado, a medida das características e a validade de construto do Inventário foram avaliadas separadamente.

Os resultados revelaram tratar-se de um instrumento que proporciona medidas muito precisas e credíveis e a repetição de resultados obtidos com uma amostra separada das restantes, acentuou a confiança na estabilidade da sua estrutura factorial. A comparação entre o modelo de 4 factores com o de 1 e 2 factores revelou ter mais credibilidade o modelo de 4 factores e resultados da análise discriminante indicaram que as quatro escalas podiam discriminar perfeitamente entre os grupos de indivíduos pouco decididos e muito decididos (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990, pp. 498 - 499).

Os autores referem-se, ainda, às possíveis aplicações do instrumento. Salvaguardam, contudo, alguns aspectos tais como a possibilidade de outros modelos também serem adequados aos dados, as escalas deverem ser interpretadas como sintomas de indecisão na carreira (não sendo representativas de todos os existentes), as escalas não representarem um modelo teórico, tendo sido seleccionadas com base em múltiplas fontes do ponto de vista teórico (o que pode ser um obstáculo para o conselheiro que intervém com base exclusivamente numa dada abordagem teórica); a necessidade de se proceder a mais pesquisas dado o estágio "inicial" do Inventário.

Tendo em conta estes aspectos, o Inventário parece ser um meio de investigação na interacção entre Traços e Intervenções. Diferentes subtipos de indecisão na carreira podem-se deduzir das respostas dos indivíduos ao Inventário de Factores de Carreira e, por outro lado, é possível examinar a interacção subtipos/variadas intervenções a nível da carreira. Por exemplo, indivíduos com muita necessidade de informação sobre a carreira e auto-conhecimento e baixos níveis de ansiedade de escolha na carreira, beneficiam mais de uma abordagem cognitivista do que quem está a vivenciar grande ansiedade e indecisão, mas tem poucas necessidades de informação. É também considerada interessante a utilização do Inventário para explorar relações entre estilos de tomada de decisão na carreira e indecisão na carreira.

Com mais estudos empíricos, o Inventário de Factores de Carreira poderá ser utilizado como um instrumento de diagnóstico em aconselhamento de carreira ao permitir diferenciar as necessidades dos indivíduos. Poderá também ser utilizado como ponto de partida para as primeiras sessões de entrevistas, ao proporcionar um perfil, cuja configuração pode sugerir intervenções específicas e, assim, ajudar o conselheiro a obter uma maior probabilidade de sucesso na intervenção ou combinação de intervenções a levar a cabo (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990, pp. 498 - 500).

Um estudo efectuado por Daniel M. Lewis e Mark L. Savickas (1995) incidiu na investigação das características psicométricas do "Career Factors Inventory". O primeiro objectivo foi estudar a consistência interna (coeficientes alfa) e a validade de construto (análise factorial) das escalas, para determinar se os resultados obtidos por Chartrand e colegas eram corroborados. Considerada a multidimensionalidade, é importante confirmar a estrutura factorial do inventário e a relativa independência ("purity") de cada uma das escalas. O segundo objectivo foi estudar a validade concorrente, considerando a relação do inventário com o desenvolvimento da carreira e identidade vocacional (Lewis e Savickas, 1995, p. 47).

De referir as hipóteses deste estudo, cuja relevância se justifica para a presente investigação:

- ♦ uma maior relação entre as escalas de informação e a decisão, do que com as escalas do factor pessoal-emocional, já que se parte do princípio de que indivíduos com falta de informação demonstrarão um nível mais baixo na decisão de carreira;
- ♦ uma relação inversa entre a identidade vocacional e a ansiedade de escolha na carreira bem como com a indecisão generalizada, dada a expectativa de que um forte sentido de identidade vocacional leva a uma auto-confiança na tomada de decisão. Esta relação inversa é esperada também relativamente às escalas de informação, já que se pressupõe que a identidade vocacional implica uma definição clara e estável dos objectivos e do eu ("self"). Aliás, esta similaridade nas correlações com as várias escalas coincide com os resultados obtidos por Chartrand e colegas;
- ♦ uma maior relação entre o Inventário e as tarefas de desenvolvimento da carreira que envolvam fazer escolhas e, em particular, uma maior relação entre as escalas de informação e a tarefa de cristalização do que com a tarefa de especificação. A tentativa de cristalizar preferências implica auto-conhecimento e conhecimento do mundo do trabalho;
- ♦ uma maior relação entre escalas do factor pessoal-emocional e a tarefa de especificação do que com a cristalização, já que especificar uma escolha requer compromissos a nível pessoal e emocional. A ansiedade de escolha na carreira parece interferir a nível da especificação (Lewis e Savickas, 1995, p. 47).

Os resultados deste estudo vão no sentido dos obtidos pelos autores do Inventário (Chartrand e colegas) e corroboraram-se outros dados. Destaca-se uma diferença significativa entre sexos apenas na escala Indecisão Generalizada e confirma-se a consistência interna através dos resultados dos coeficientes de precisão. Embora com a tendência de correlações mais elevadas, constata-se (tal como no estudo "original") que as correlações entre os dois factores de informação são mais elevadas do que as duas dos

factores pessoais-emocionais. A análise factorial em componentes principais confirma a validade de construção do Inventário de Factores de Carreira. Conclui-se que os itens em cada escala saturam fortemente num único factor e muito pouco nos outros, corroborando a posição de que os itens em cada escala são indicadores relativamente evidentes de uma só dimensão.

As correlações entre o Inventário de Factores de Carreira e as medidas do desenvolvimento da carreira, da identidade vocacional e da decisão na carreira coincidem com as dimensões que o Inventário se propõe medir, dando suporte à validade de construto do instrumento (Lewis e Savickas, 1995, p. 52).

Com excepção da escala Indecisão Generalizada, verificam-se correlações inversas com a variável idade - estudantes mais velhos revelaram-se mais decididos. A relação com o nível de escolaridade não era esperada, tendo-se constatado uma relação inversa entre o nível educacional e a escala Necessidade de Auto-conhecimento e não com as escalas de Necessidade de Informação sobre a Carreira e Ansiedade de Escolha na Carreira. Interessante são os dados relativos à escala Indecisão Generalizada, já que a relação com o nível educacional é inversa, o que não se passa com a idade. É mesmo colocada a hipótese de se tratar de algum erro estatístico ou de ter o seu significado do ponto de vista da investigação, o que deve proporcionar mais pesquisas.

As correlações obtidas entre o Inventário e as outras variáveis confirmam-se: a correlação significativa com decisão na carreira significa que baixos factores de indecisão se associam com elevada decisão sobre a área específica, a formação académica e a profissão. Contudo, não se encontrou o padrão exacto e previsto, já que se esperava uma relação mais forte com as escalas de informação do que com as escalas do factor pessoal-emocional. Confirmaram-se as mesmas relações entre identidade vocacional e as várias escalas do Inventário obtidas com Chartrand e colegas, assim como a previsão de que as escalas se relacionariam mais fortemente com as tarefas de cristalização e especificação do que com as de implementação e estabelecimento.

À medida que as preocupações de carreira incidem em tarefas mais exigentes do ponto de vista do desenvolvimento da carreira, os factores de indecisão na carreira tendem a diminuir de modo uniforme. Logicamente, porque a indecisão diminui a sua intensidade quando se acentua o desenvolvimento da carreira e, empiricamente, com base em resultados de numerosos estudos em que se relacionou a escala "Career Decision Scale" (CDS) e o desenvolvimento da carreira.

De referir também a não confirmação da hipótese de que se verificaria uma correlação mais elevada entre as tarefas da fase de cristalização e as duas escalas de informação e uma correlação mais elevada entre especificação e as escalas do factor pessoal-emocional. Pelo contrário, constatou-se que cada escala do Inventário se correlacionava de forma praticamente idêntica quanto às duas fases de cristalização e especificação (Lewis e Savickas, 1995, pp. 52 - 53).

Os autores consideram pertinentes os resultados obtidos com a escala Indecisão Generalizada, dado apresentar apenas uma fraca relação com o desenvolvimento da carreira, uma relação não significativa com a variável idade e uma moderada relação com a identidade vocacional.

O significado destes resultados pode-se ligar ao facto de a escala de Indecisão Generalizada ser um traço de personalidade, não se devendo correlacionar de forma elevada com preocupações específicas de desenvolvimento. Contudo, os autores concluem que os itens da escala revelam baixa validade como indicadores de "Indecisiveness", que definem como uma medida de incapacidade de tomar decisões mesmo quando existem as condições necessárias para o fazerem (Lewis e Savickas, 1995, pp. 54).

Em suma, os resultados do estudo corroboram a validade concorrente e de construto do Inventário de Factores de Carreira. A sua estrutura factorial é clara e as escalas

relacionam-se de acordo com as expectativas com a decisão de carreira, identidade vocacional e desenvolvimento da carreira. O facto de se tratar de uma medida multidimensional de indecisão na carreira associada às evidências de validade, pode comprovar tratar-se de uma estratégia de avaliação eficaz no sentido de ajudar os conselheiros no encaminhamento dos clientes para diferentes tipos de intervenção (Lewis e Savickas, 1995, p.55).

O Inventário de Factores de Carreira, tal como o original, inclui 21 itens, cada um dos quais contribui para uma só escala. Assim, o somatório dos itens 7, 8, 9, 10, 11 e 12 fornece o resultado da escala “Ansiedade de Escolha na Carreira” (“Career Choice Anxiety”), o somatório dos itens 4, 5, 6, 18 e 19 proporciona o resultado da escala “Indecisão Generalizada” (“Generalized Indecisiveness”), o somatório dos itens 1, 13, 14, 16, 20 e 21 representa o resultado da escala “Necessidade de Informação sobre a Carreira” (“Need for Career Information”) e o somatório dos itens 2, 3, 15 e 17 constitui o resultado da escala “Necessidade de Auto-Conhecimento” (“Need for Self-Knowledge”). É, ainda, possível obter o resultado total do Inventário de Factores de Carreira (“CFI”) através do somatório dos resultados das quatro escalas.

A tradução e processo de cotação seguiu o original, respondendo os sujeitos na folha que inclui as instruções, às quais apenas se acrescentou um exemplo para ser mais explícita a forma de resposta e, antes das instruções, um espaço para os estudantes indicarem o nome e o sexo. Para cada item, os sujeitos deverão assinalar com um círculo a sua opção que vai de 1 a 5 e que se espera defina o que melhor sentem relativamente ao item em causa.

O significado da resposta varia em função de cada item, já que é atribuído um adjectivo aos extremos da escala - 1 e 5 (itens 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18 e 19 - escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada) ou as designações “Discordo totalmente” para 1 e “Concordo totalmente” para 5 (itens 1, 2, 3, 13, 14, 15, 16, 17, 20 e 21 - escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de

Auto-Conhecimento). De salientar ainda, que para se proceder à cotação dos itens 4, 6, 7, 8, 9, e 10 é necessário converter os resultados (i.e., 5=1; 4=2), já que os adjectivos em causa obrigam a que se faça uma leitura inversa, pelos significados atribuídos aos extremos das escalas.

3.6

Questionário

A par de instrumentos de medida objectivos e cujos resultados são quantitativos, tornou-se importante também do ponto de vista metodológico, a utilização de dados qualitativos no estudo do comportamento vocacional. Esta crescente preocupação vai no sentido de obter mais adequadamente a riqueza e complexidade da interacção indivíduo - factores situacionais. Trata-se de obter diferentes formas de conhecer e classificar a experiência humana no domínio das carreiras (Herr e Cramer, 1996, pp. 696 - 697).

Ao valorizar as informações qualitativas, obtiveram-se dados pessoais através de dois dos instrumentos psicológicos utilizados - questionário "A Minha Situação Vocacional" e "Inventário sobre a Saliência das Actividades". No caso de "A Minha Situação Vocacional" foi dada oportunidade aos estudantes de indicarem as profissões "a considerar neste momento" e de fazerem comentários, bem como de acrescentarem outro tipo de informação por eles considerada relevante.

No "Inventário sobre a Saliência das Actividades", para além de dados como idade, sexo, estabelecimento de ensino, curso, nível de ensino e localidade onde residem (em que foi pedida a indicação da real localidade de residência), foi possível recolher dados relativos à situação actual quanto ao estudo/emprego e aos estudos e profissão dos pais.

Considerou-se, no entanto, relevante elaborar um Questionário que abrangesse outros dados não contemplados nos referidos instrumentos e que confrontasse os estudantes com a oportunidade de se expressarem sobre vários aspectos. Para a elaboração deste questionário contribuiu a experiência dos atendimentos efectuados na prestação de serviços à comunidade no Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa.

A prática da orientação da carreira com estudantes do ensino superior (sobretudo a nível do aconselhamento individual), tem permitido clarificar as necessidades que os estudantes manifestam e os motivos que os levam a solicitar ajuda para melhor se adaptarem ao ensino superior e pode contribuir para a explicação dos comportamentos adaptativos dos jovens que ingressam no ensino superior - destacam-se aspectos tais como o tipo de necessidades (pessoais e de informação), as características da fase de desenvolvimento do final da adolescência, o período de transição do ensino secundário para o ensino superior, as tarefas de desenvolvimento da carreira com que se confrontam e o conflito de papéis em que vivem ou necessitam clarificar.

A análise de conteúdo de dados obtidos através da prática pode contribuir para a identificação de variáveis pessoais e situacionais do comportamento "adaptativo" dos estudantes, que é relevante considerar como objecto de estudo do desenvolvimento da carreira. Com base em atendimentos de casos realizados no Serviço de Orientação Escolar e Profissional (mais especificamente na análise de entrevistas preliminares e em questionários de dados pessoais), salientam-se como motivos mais evocados pelos estudantes para o aconselhamento de carreira a mudança de curso e a necessidade de confirmar a adequação do curso. Embora o considerado mais determinante por estes estudantes para a escolha do estabelecimento de ensino e do curso sejam as saídas profissionais, o prestígio da escola, a possibilidade de contacto com novas tecnologias e o interesse pelo campo de actividade, e o menos determinante a facilidade do curso, a duração do curso, a facilidade relativa de ingresso e o contacto com serviços de orientação, o nível de insatisfação destes estudantes era elevado.

Um dos factores que parece contribuir bastante para a insatisfação e desmotivação face aos cursos tem a ver com a transição do ensino secundário para o ensino superior no que concerne o método de ensino, os hábitos de estudo e formação anterior bem como a adaptação ao estabelecimento de ensino que os estudantes começam a frequentar e onde têm oportunidade de expressar as suas características pessoais e de estabelecer relações interpessoais. Quando solicitados a indicar as dificuldades sentidas no curso, salientam sobretudo as “disciplinas específicas” e o método de ensino, bem como a adaptação ao ensino superior, o que é também referido quando da apreciação que os estudantes fazem das relações interpessoais existentes no estabelecimento e que são consideradas na generalidade não favoráveis.

Mas outro factor que merece ser salientado relaciona-se com a opção dos estudantes quando da candidatura ao ensino superior (tendo sido na sua maioria colocados no curso indicado como sendo a primeira preferência) e sobretudo com a forma como esta foi efectuada - se o ingresso num curso que não foi a primeira opção pode ser um factor facilitador do insucesso e insatisfação, casos há em que o que está em causa é o não planeamento e exploração da opção. Este tipo de tomada de decisão não planeada faz com que um estudante que optou por um dado curso, para o qual se candidatou e onde conseguiu ingressar, comece a questionar-se, não se identifique com o curso e/ou estabelecimento (que por vezes não conhece nem sabe as saídas profissionais que lhe proporciona) e o leve a tomar consciência da necessidade de planear e de definir objectivos pessoais e profissionais.

Em resposta ao tipo de necessidade de ajuda, embora os estudantes revelem necessidade de ter informação sobre as saídas profissionais, identificam-se sobretudo com a necessidade de ajuda ao nível do auto-conhecimento, o que se relaciona não só com a fase de desenvolvimento da carreira em que se encontram como também com outro tipo de problemáticas que os próprios estudantes expressam através da “necessidade de saber fazer exames”, “ajuda no estudo e apreensão da matéria”, “equilíbrio entre o estudo, a

vida e a realização pessoal”, etc.

O Questionário elaborado tem como título apenas “Questionário”, solicitando-se entre parêntesis aos estudantes que respondam sinceramente e afirmando-se a confidencialidade das respostas, após o que é dado espaço para indicarem o nome, se o desejarem, e o sexo. A sequência das questões é cronológica e abrange os seguintes tópicos:

- ♦ indicar se fez orientação no ensino secundário e/ou no ensino superior, onde, especificamente em que nível de escolaridade ou ensino, a razão porque o fez é se a ajuda que obteve foi útil relativamente a vários aspectos numa escala que vai de Muita a Nenhuma utilidade, a saber: o conhecimento dos cursos, a informação sobre as profissões, o auto-conhecimento, as escolhas efectuadas, a escolha do curso superior e outros aspectos a indicarem;
- ♦ referir a formação obtida do 10º ao 12º ano de escolaridade, se reprovou algum ano, o motivo é, especificamente se reprovou no ensino superior;
- ♦ escrever as actividades extra-curriculares que mais lhes interessavam no ensino secundário;
- ♦ indicar projectos que tivessem antes de ingressar no ensino superior e a ordem de preferências por cursos quando da candidatura ao ensino superior;
- ♦ salientar os factores que consideram terem sido os mais determinantes para a escolha do estabelecimento e curso que frequentam;
- ♦ referir se o curso está a corresponder aos objectivos e expectativas e porquê;
- ♦ identificar eventuais dificuldades que estejam a sentir no curso;
- ♦ indicar se estão satisfeitos com o curso, se preferiam ter-se inscrito em outro curso superior e o porquê relativamente às duas situações;
- ♦ destacar as actividades de tempos livres a que mais se dedicam actualmente;
- ♦ e, por fim, indicar, como estudantes que ingressaram recentemente no ensino superior, o que consideram mais importante para se sentirem bem no estabelecimento e curso que frequentam.

De todos estes dados, apenas se codificou a informação relativa à ajuda ou não em orientação da carreira, ao tipo de formação obtido no ensino secundário, ao aproveitamento escolar e académico, à ordem de preferências por cursos quando da candidatura ao ensino superior em função do curso ou variante que os estudantes frequentam, à satisfação ou não com o curso e à preferência ou não em se terem inscrito em outro curso superior. Este tipo de informação foi utilizado para a caracterização da amostra do estudo principal, que se apresenta no capítulo seguinte. Para os restantes dados procedeu-se a uma análise de conteúdo e à respectiva categorização, com base num registo exaustivo de todos os dados pessoais por curso, ano e sexo, análise que será apresentada no capítulo da análise e discussão de resultados.

Adaptação e Ensaio Experimental

Na sequência do procedimento delineado no plano de investigação, e no que se refere à fase de preparação do material a ser utilizado no estudo principal, houve necessidade de adaptar dois dos instrumentos, mais especificamente o questionário “A Minha Situação Vocacional” e o “Inventário de Factores de Carreira”. Uma vez traduzidos e feita a revisão dessa mesma tradução, procedeu-se ao ensaio experimental dos instrumentos com estudantes do 2º ano dos cursos de Matemática Aplicada e de Informática da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Realizaram-se um total de cinco aplicações em aulas práticas, tendo sido a presença dos alunos bastante variável e a duração das aplicações com os dois instrumentos aproximadamente de 20 minutos.

De referir o facto dos estudantes terem sido participativos e bastante receptivos face à colaboração na presente investigação, que se procurou sempre explicitar: a identificação do aplicador, a referência à possibilidade de anonimato, a caracterização do projecto em que se inseriam as aplicações preliminares e o contributo para a investigação em causa, bem como a possibilidade de os estudantes terem acesso ao Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Houve várias solicitações no sentido de obterem mais

informações sobre o tipo de atendimento deste Serviço, tendo alguns casos como objectivo um contacto mais personalizado.

O balanço das aplicações foi bastante positivo, na medida em que proporcionou uma revisão crítica quer do conteúdo dos instrumentos, quer do procedimento na ordem de aplicação, destacando-se os seguintes aspectos:

- ◆ introdução da indicação de dados pessoais em alguns instrumentos;
- ◆ alteração num dos itens do Inventário de Factores de Carreira (Item 20 - os estudantes chamaram a atenção para o facto de já se encontrarem no ensino superior, pelo que não fazia tanto sentido referir a necessidade do melhor conhecimento de estabelecimentos do ensino superior, o que acabou por ser alterado para a necessidade do melhor conhecimento das formações, incluindo cursos, ramos, variantes, áreas de especialização);
- ◆ definição da ordem de aplicação no estudo principal (ex: dada a dificuldade dos estudantes em indicarem profissões no questionário “A Minha Situação Vocacional”, implicando bastante mais tempo de resposta, determinou-se a inclusão do “Inventário de Factores de Carreira” antes do referido questionário e após o Inventário de Desenvolvimento Vocacional);
- ◆ mudança das alternativas de resposta na última escala do questionário “A Minha Situação Vocacional” (“Obstáculos”), dado os itens consistirem em afirmações negativas seguidas das alternativas “Sim” ou “Não”, o que dificultou muito a resposta a esses mesmos itens. Nesta sequência, considerou-se fundamental a mudança de “Sim” para “Verdadeiro” e “Não” para “Falso”, de modo a facilitar a compreensão dos sujeitos;
- ◆ de referir, ainda, questões de âmbito mais geral sobre alguns itens, relativamente às quais apenas se procedeu ao registo de modo a uniformizar-se a atitude face às respostas e esclarecimento de dúvidas por parte dos estudantes, não sendo contudo possível modificá-las pela necessidade de manter o rigor na adaptação dos instrumentos.

Estas questões surgiram não só através de troca de impressões no final das aplicações, como também em comentários por escrito, o que enfatiza o interesse dos estudantes ao responderem e reflectirem sobre questões que se dirigem de facto às suas necessidades. A par destes comentários aos itens, salientam-se respostas a questões abertas (caso de "A Minha Situação Vocacional"), em que 7 sujeitos acrescentaram outro tipo de informação (Item 19), 6 sujeitos indicaram outro tipo de dificuldades (Item 20) e 9 sujeitos fizeram observações pessoais no espaço dedicado a "Comentários", respectivamente, a saber:

- ◆ como arranjar part-time, insegurança face à satisfação com a profissão no final do curso, transição para o mundo do trabalho (ligação entre o que se aprende e a vida real), saídas profissionais (diferentes), como ter ajuda no estudo, insegurança face à decisão sobre a carreira;
- ◆ imposição da família, indecisão após o curso, falta de formação base antes de entrar no curso;
- ◆ confirmação de que não tem informação, dificuldades em conciliar o papel de estudante com o de trabalhador, frequência de área não indicada para o curso, observações ao próprio questionário, "ainda não pensei na profissão", adaptação a um curso que não era a primeira opção, dificuldades no curso por achar que não está no curso adequado e também por influência de familiares.

No que concerne a indicação de profissões no questionário "A Minha Situação Vocacional" (solicitados a fazê-lo antes de iniciarem a resposta às escalas), verificou-se que 19 estudantes indicaram apenas uma profissão, 24 duas profissões e 17 três, tendo os restantes (cerca de 50%) indicado mais do que três profissões. Houve mesmo um sujeito que no lugar de indicar as profissões, procurou justificar a sua reformulação de projectos, já que o curso em que está não era a sua primeira preferência e colocava a hipótese de mudança. Contudo, a maior parte dos estudantes (cerca de 80%) indicou profissões no âmbito das saídas profissionais do curso que frequentavam, tendo os

restantes alargado o leque para a indicação de alternativas completamente diferentes (ex: Piloto, Economista, Historiador, Escultor, Médico, ...). De referir um maior número de sujeitos (33) no curso de Matemática Aplicada do que em Informática (7) a indicarem profissões muito diferentes da formação proporcionada pelo curso que frequentam.

A conclusão de um estudo em que se utilizou "A Minha Situação Vocacional" (Fuller, Blinne e Johnston, 1994), vai no sentido de considerar o instrumento útil na avaliação das necessidades dos estudantes e do tipo de atendimento mais adequado para lhes dar resposta. Verificou-se, igualmente, quer num grupo de estudantes com baixos resultados em Identidade Vocacional quer num grupo com resultados elevados nesta mesma escala, que optaram mais por uma ajuda no âmbito da Informação. Fazia parte do procedimento, os estudantes poderem escolher o tipo de programa de intervenção mais de acordo com as necessidades de cada um. Resultados com o "Inventário de Factores de Carreira" corroboram o seu potencial como medida multidimensional de indecisão na carreira, o que associado à validade das suas medidas, pode revelar ser uma estratégia de avaliação credível para os conselheiros ao diferenciar as intervenções de acordo com as necessidades dos indivíduos que solicitam ajuda em orientação da carreira (Lewis e Savickas, 1995).

A apresentação de dados obtidos com estes estudantes tem como objectivo uma análise exploratória dos instrumentos em causa. Para esta análise considerou-se o estudo da distribuição dos resultados, a comparação entre grupos de rapazes e de raparigas e entre estudantes dos dois cursos, o cálculo de coeficientes de precisão e de intercorrelações de escalas.

Procurando caracterizar a amostra, após a eliminação de casos que deixaram algumas questões por responder, foi considerado um total de 102 estudantes maioritariamente do 2º ano como tinha sido previsto (95, correspondendo a 93%) e estudantes que já se encontravam nos 3º e 4º anos, respectivamente 4 (4%) e 3 (3%). Considerando a variável curso, 56 estudantes são de Matemática Aplicada (55%) e 46 de Informática

(45%). Do total, 52 são raparigas (51%) e 50 rapazes (49%) entre os 18 e os 28 anos, embora 85% dos estudantes se situem na faixa etária entre os 18 e os 21 anos (Média das idades = 20.1; Desvio-Padrão = 1.90).

Os Quadros 1 e 2 dão-nos informação, respectivamente sobre "A Minha Situação Vocacional" e o "Inventário de Factores de Carreira", quanto ao número de itens, intervalo de variação para cada uma das escalas, médias, desvios-padrão e coeficientes de precisão para o grupo de rapazes, raparigas e total da amostra. Nas três escalas do questionário "A Minha Situação Vocacional" o total é obtido através do somatório das respostas falsas ou negativas. Sendo os resultados mais elevados os mais favoráveis, a leitura é feita no sentido inverso. Por exemplo, indivíduos com resultados baixos deram poucas respostas falsas ou negativas e, assim, assumem ter necessidade de informação (escala Informação sobre as profissões), necessidade de definir e clarificar objectivos (escala Identidade Vocacional) ou terem dificuldades de carácter mais extrínseco (escala Obstáculos).

QUADRO 1

MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E COEFICIENTES DE PRECISÃO (KR-20)
PARA A AMOSTRA TOTAL E POR SEXOS
NO QUESTIONÁRIO "A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL"

ESCALAS	Número de Itens	Intervalo de Variação	RAPAZES (N=50)			RAPARIGAS (N=52)			TOTAL (N=102)		
			M	DP	KR-20	M	DP	KR-20	M	DP	KR-20
IV	18	0 - 18	9.8 6	3.6 8	0.7 6	9.8 8	3.1 1	0.6 3	9.8 7	3.3 8	0.7 8
IP	4	0 - 4	0.9 4	1.2 4	0.7 6	0.6 2	0.8 0	0.4 8	0.7 8	1.0 4	0.6 7
O	4	0 - 4	3.7 2	0.5 4	0.1 4	3.4 2	0.8 9	0.7 1	3.5 7	0.7 5	0.4 5

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

M = Média

DP - Desvio-Padrão

Procede-se à comparação com as amostras americanas consideradas no Manual deste questionário (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 3), que abrangem estudantes de ambos os sexos do ensino secundário e, (em conjunto) estudantes universitários e trabalhadores.

É de assinalar com base nos dados do Quadro 1, a tendência para as médias serem mais baixas na escala Informação sobre as Profissões, o que pode significar uma maior necessidade deste tipo de informação por parte destes estudantes portugueses (0.94 nos rapazes comparativamente com 3.65 na amostra do ensino secundário e 2.63 na amostra dos universitários e trabalhadores; 0.62 nas raparigas comparativamente com 3.67 na amostra do ensino secundário e 2.01 na amostra conjunta). Por outro lado, constata-se não serem tão elevadas as médias na escala Identidade Vocacional (9.86 nos rapazes e 9.88 nas raparigas, comparativamente com 11.20 e 11.27 na amostra americana do ensino secundário e 16.54 e 14.86 na amostra conjunta).

Relativamente à análise da consistência interna (KR-20) a escala Identidade Vocacional é a que apresenta sempre coeficientes mais elevados (.76, .63 e .78), sendo o coeficiente de precisão na escala Informação sobre as Profissões notoriamente mais elevado no grupo de rapazes (.76 comparativamente com .48 nas raparigas), enquanto na escala Obstáculos se passa o inverso e com uma diferença mais acentuada (.71 no grupo das raparigas e .14 no dos rapazes). Nas amostras americanas (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 3), constata-se a mesma tendência quanto à escala Identidade Vocacional em ambos os tipos de amostras, ou seja, trata-se da escala que apresenta os coeficientes mais elevados (entre .86 e .89).

Quanto à amostra do ensino secundário é a escala Obstáculos, que regista coeficientes mais baixos (.23), não havendo contudo a inversão em função da variável sexo como na amostra deste ensaio experimental. Embora não tão baixos, os coeficientes da escala

Informação sobre as profissões (.39 e .44) também não são elevados.

Já na amostra dos universitários e trabalhadores, os coeficientes de precisão da escala Informação sobre as profissões são mais elevados (.79 e .77) do que os da escala Obstáculos (.45 e .65), e essencialmente no grupo dos rapazes (.45 comparativamente com .79).

Esta diversidade a nível da consistência interna e os baixos coeficientes de precisão nas escalas Informação sobre as profissões e, sobretudo, na escala Obstáculos indicam que parece ser adequado considerá-las mais “check-lists” do que propriamente escalas de medida (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 3).

No Quadro 2, respeitante ao “Inventário de Factores de Carreira”, destacam-se como médias mais elevadas as obtidas na escala Necessidade de Informação sobre a Carreira nos grupos dos rapazes e das raparigas e na amostra total. De considerar, igualmente, as médias obtidas na escala Ansiedade de Escolha na Carreira e como resultados não tão elevados os da escala Necessidade de Auto-Conhecimento. A tendência dos dados obtidos com amostras americanas de estudantes universitários vai no mesmo sentido (Chartrand e Robbins, 1990, p. 498).

Os coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach) variam no conjunto das amostras entre .65 e .82. Os coeficientes relativos à escala Necessidade de Informação sobre a Carreira são os mais elevados e situam-se entre .77 e .82. Comparativamente ao conjunto das amostras são menos elevados os coeficientes obtidos na escala Necessidade de Auto-Conhecimento (entre .65 e .68). Nas amostras americanas, os coeficientes referem-se à amostra total e tendem a ser mais elevados. Situam-se entre .73 (escala Necessidade de Informação sobre a Carreira) e .86 (escala Ansiedade de Escolha na Carreira) (Chartrand e Robbins, 1990, p. 498).

QUADRO 2

MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E COEFICIENTES DE PRECISÃO
(ALPHA DE CRONBACH)

PARA A AMOSTRA TOTAL E POR SEXOS
NO "INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA"

ESCALAS	NÚMERO DE ITENS	INTERVALO DE VARIAÇÃO	RAPAZES (N=50)			RAPARIGAS (N=52)			TOTAL (N=102)		
			M	DP	Alpha	M	DP	Alpha	M	DP	Alpha
AEC	6	6 – 30	16.86	3.61	.70	19.25	4.18	.76	18.08	4.07	0.76
IG	5	5 – 25	13.40	3.52	.76	13.35	3.30	.74	13.37	3.39	0.75
NIC	6	6 – 30	20.44	5.25	.82	20.54	4.94	.77	20.49	5.07	0.80
NAC	4	4 – 20	11.30	3.61	.65	10.81	3.59	.68	11.05	3.59	0.67
IFC	21	21 – 105	62.00	10.87	.82	63.94	10.57	.81	62.99	10.71	0.81

AEC - Ansiedade de escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

M - Média

DP - Desvio-Padrão

Os Quadros 3, 4 e 5 referem-se à intercorrelação de escalas para a amostra total, respectivamente, no questionário "A Minha Situação Vocacional", no "Inventário de Factores de Carreira" e entre os dois instrumentos.

QUADRO 3

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA TOTAL
"A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL"

N=102

ESCALAS	1. IV	2. IP	3. O
1. IV			
2. IP	.42 **		
3. O	.08	-.07	

IV - Identidade Vocacional
O - Obstáculos

IP - Informação sobre as Profissões

** p<.01

QUADRO 4

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA TOTAL
"INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA"

N=102

ESCALAS	1. AEC	2. IG	3. NIC	4. NAC
1. AEC				
2. IG	.33 **			
3. NIC	.13	.25 *		
4. NAC	.26 **	.19	.36 **	

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira
NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

IG - Indecisão Generalizada
NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

* p<.05

** p<.01

QUADRO 5

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA TOTAL
 "A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL"
 E
 "INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA"

N=102

ESCALAS	AEC	IG	NIC	NAC
IV	-.34 **	-.27 **	-.34 **	-.28 **
IP	-.24 *	-.02	-.36 **	-.23 *
O	-.29 **	-.28 **	-.08	.02

AEC : Ansiedade de Escolha na Carreira
 NIC : Necessidade de Informação sobre a Carreira

IG : Indecisão Generalizada
 NAC : Necessidade de Auto-Conhecimento

IV : Identidade Vocacional
 IP : Informação sobre as Profissões
 O : Obstáculos

*p<.05 **p<.01

Nos resultados das correlações, destacam-se os seguintes dados:

- ♦ no questionário "A Minha Situação Vocacional", correlação elevada, e estatisticamente significativa, apenas entre as escalas Identidade Vocacional e Informação sobre as Profissões (.42), sendo as restantes correlações praticamente nulas (.08 e -.07), o que não se constata nas amostras americanas, embora nestas as intercorrelações tenham abrangido uma amostra heterogênea quanto à idade, tipo de trabalho e nível de formação (Holland, Daiger e Power, 1980, p. 5). As correlações negativas, calculadas a partir das escalas dicotómicas deste questionário, devem-se aos totais serem sempre somatórios de respostas falsas ou negativas, sendo estas as mais favoráveis e as que permitem obter resultados elevados;

- ♦ no “Inventário de Factores de Carreira”, correlações mais elevadas entre as escalas que constituem o factor pessoal-emocional (correlação .33, e significativa, entre as escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada) e o factor informação (correlação .36, e significativa, entre as escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-Conhecimento), o que se verifica nas amostras americanas (respectivamente, .53 e .65). Nestas, contudo, as restantes correlações são no seu conjunto mais elevadas (entre .30 e .45, enquanto na amostra do ensaio experimental as correlações entre as restantes escalas se situam entre .13 e .26) (Chartrand e Robbins, 1990, p. 498). De salientar, ainda, as correlações significativas entre as escalas NIC e IG (.25) e NAC e AEC (.26);
- ♦ considerando as correlações entre instrumentos, verifica-se ser a correlação entre as escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Informação sobre as Profissões a mais elevada e significativa (-.36), seguidas das correlações entre as escalas Identidade Vocacional e Ansiedade de Escolha na Carreira (-.34) e entre as escalas Identidade Vocacional e Necessidade de Informação sobre a Carreira (-.34), também significativas; as correlações mais baixas (e não significativas) são entre as escalas Informação sobre as Profissões e Indecisão Generalizada (-.02) e entre Necessidade de Informação sobre a Carreira e Obstáculos (-.08) e, ainda, entre as escalas Obstáculos e Necessidade de Auto-Conhecimento (.02). De referir as correlações -.29 e -.28 (significativas) entre a escala Obstáculos, respectivamente com as escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada (as duas escalas do factor pessoal-emocional do “Inventário de Factores de Carreira”) e as correlações entre a escala Identidade Vocacional e as escalas Indecisão Generalizada (-.27) e Necessidade de Auto-Conhecimento (-.28) (também significativas). As correlações negativas indicam, neste caso, a tendência para o emparelhamento de valores elevados de uma escala com valores baixos de outra e vice-versa.

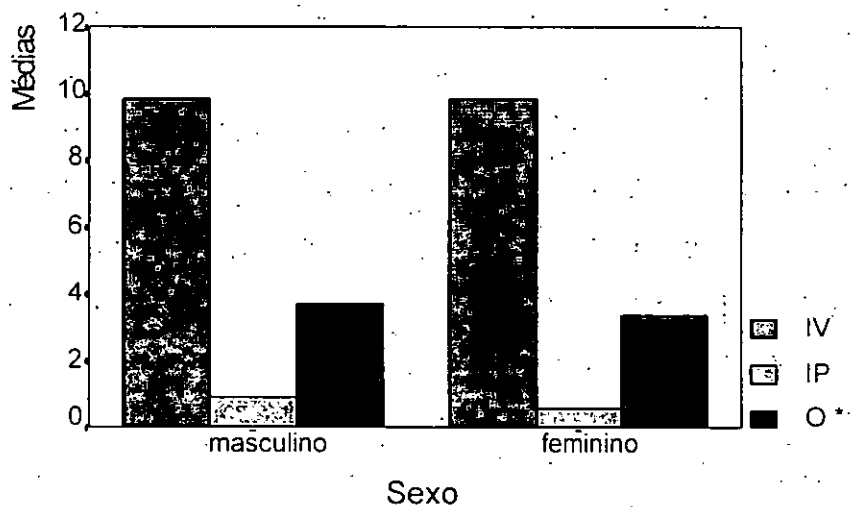
O facto de ambos os instrumentos de medida serem constituídos por escalas com um número diferente de itens, não permite o estabelecimento de comparações entre os

resultados obtidos nas escalas de um mesmo instrumento de medida. Por esta razão, procedeu-se à uniformização das escalas que os compõem de modo a ser possível estabelecer comparações entre resultados de escalas em cada um destes instrumentos.

Com base apenas nos resultados do grupo total de estudantes, confirma-se serem mais elevadas as médias obtidas na escala Obstáculos e mais baixas na escala Informação sobre as Profissões no questionário “A Minha Situação Vocacional”. Assim, a tendência vai no sentido de os estudantes sentirem necessidade de informação sobre profissões (com maior incidência nas saídas profissionais do curso e de como transitar para o mundo do trabalho) e de não revelarem dificuldades de carácter mais extrínseco na escolha de objectivos profissionais. Confirmam-se também as médias mais elevadas na escala Necessidade de Informação sobre a Carreira do “Inventário de Factores de Carreira”, o que tende a significar a necessidade de os estudantes adquirirem informações e experiência sobre várias profissões, tendo em vista tomadas de decisão na carreira.

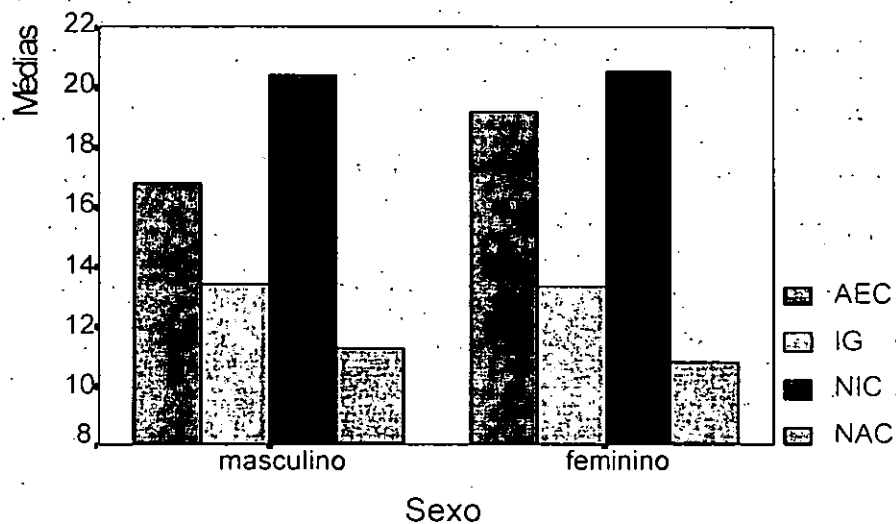
Da comparação entre rapazes e raparigas (Figuras 7 e 8), os resultados significativamente mais elevados na escala Obstáculos do questionário “A Minha Situação Vocacional” no grupo dos rapazes ($z=2.04; p<.05$) (Figura 7), poderá indicar que este grupo de raparigas sente mais determinado tipo de dificuldades na escolha de objectivos profissionais. De acordo com este dado, podem estar os resultados significativamente mais elevados em favor do sexo feminino na escala Ansiedade na Escolha da Carreira do “Inventário de Factores de Carreira” ($z=3.10; p<.01$) (Figura 8). Um grau mais elevado de ansiedade ao longo do processo de tomada de decisão está de acordo com muitos dos comentários feitos pelas raparigas no questionário “A Minha Situação Vocacional”, indicadores de indecisão, incerteza, influências e necessidade de confirmação da opção.

FIGURA 7
COMPARAÇÃO DE RESULTADOS ENTRE
RAPAZES E RAPARIGAS NO QUESTIONÁRIO
"A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL"



* p < .05

FIGURA 8
COMPARAÇÃO DE RESULTADOS ENTRE
RAPAZES E RAPARIGAS NO
"INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA"

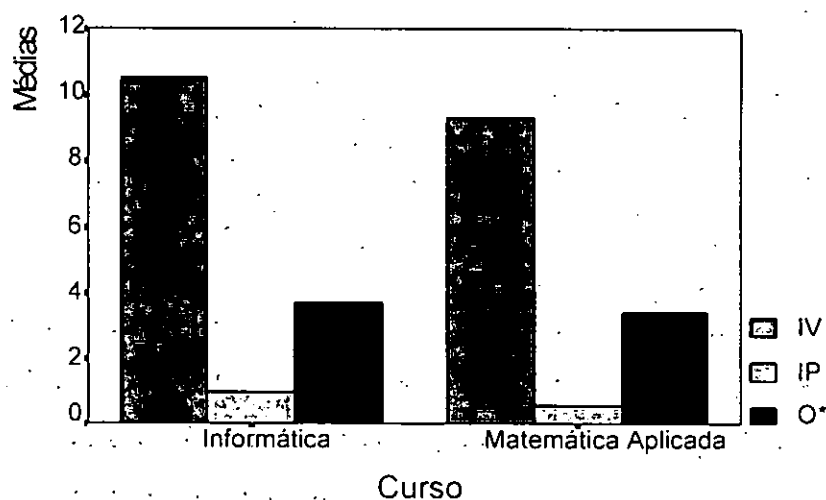


** p < .01

Na comparação entre cursos (Figuras 9 e 10), verificam-se também resultados significativos na escala Obstáculos, em favor do curso de Informática ($z_0=1.92; p=.054$), sendo neste caso de afirmar apenas uma tendência para as dificuldades em causa surgirem mais no curso de Matemática Aplicada, já que o nível de significância não é tão acentuado (Figura 9). No que concerne o “Inventário de Factores de Carreira” os resultados não revelam diferenças entre os cursos em nenhuma das escalas que o compõem (Figura 10). De referir o facto dos cursos de Matemática Aplicada e Informática serem idênticos na formação e na área de actividade que proporcionam, e funcionarem no mesmo estabelecimento de ensino superior, o que pode contribuir para que se verifique a diferença significativa referida.

FIGURA 9

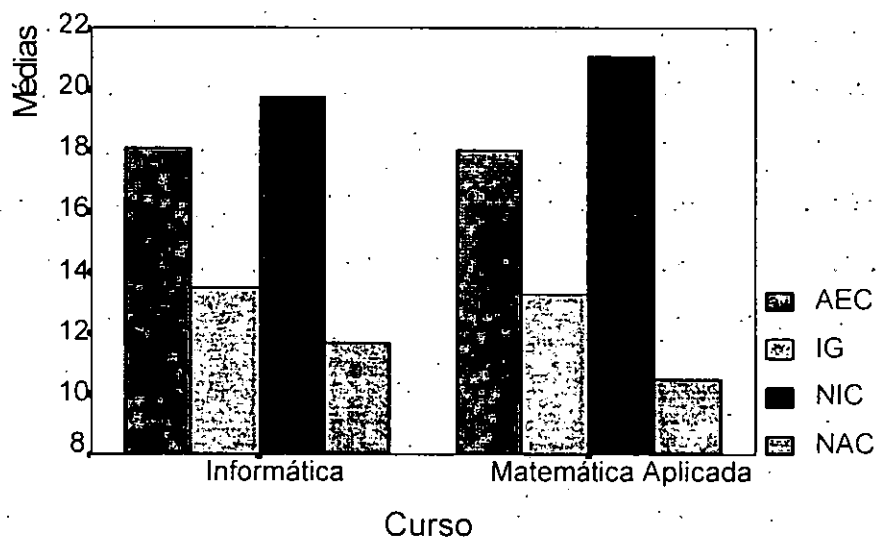
COMPARAÇÃO DE RESULTADOS ENTRE CURSOS
NO QUESTIONÁRIO
“A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL”



* $p = .054$

FIGURA 10

COMPARAÇÃO DE RESULTADOS ENTRE CURSOS NO
"INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA"



4.2

Descrição da Amostra

A amostra do estudo principal à qual foram aplicados o Inventário de Desenvolvimento Vocacional (Forma para estudantes universitários), o Inventário sobre a Saliência das Actividades, o questionário A Minha Situação Vocacional, o Inventário de Factores de Carreira e o Questionário de dados pessoais, é constituída por estudantes dos 1º e 2º anos de quatro cursos e estabelecimentos do ensino superior. Procurou-se abranger estudantes que acabaram de ingressar no ensino superior, estudantes que transitaram para o 2º ano e ainda aqueles que por razões várias são repetentes quer do 1º quer do 2º

ano. A restrição aos primeiros anos liga-se ao facto de ser neste período que a “adaptação” tem a sua maior expressão, o que já não sucede com a maioria dos estudantes que se encontra no final do curso. À medida que se aproximam do fim do curso, o envolvimento no meio académico tende a ser pleno e visa já a preparação da transição para o mundo do trabalho. Por outro lado, para os objectivos da presente investigação era fundamental a amostra ser representativa destes níveis do ensino superior.

Longe de abranger todas as áreas de estudo existentes, procurou-se escolher formações distintas e representativas de diferentes áreas de actividade. Optou-se, assim, por incluir na amostra do estudo principal estudantes dos cursos de Biologia (de carácter mais científico e experimental), Engenharia Electrotécnica e de Computadores (em que a ciência se associa à técnica), Línguas e Literaturas Modernas (no âmbito da literatura, transmissão de ideias e educação) e Psicologia (na qual o carácter científico se liga às pessoas, enquanto indivíduos e grupos sociais).

Quer o curso de Biologia quer os cursos de Línguas e Literaturas Modernas fazem parte de estabelecimentos representativos de um conjunto diversificado de cursos em áreas distintas, respectivamente, a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores surge como representativo do grupo de engenharias e do Instituto Superior Técnico, com o qual o Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa mantém contacto; através do atendimento de casos provenientes do Serviço de Apoio Psicológico ao Estudante. De referir a actual variedade de cursos de engenharia, que se têm ampliado e diversificado, o que também ocorreu no Instituto Superior Técnico, actualmente representativo de um maior número de formações no campo da engenharia. Por fim, e no que se refere ao curso de Psicologia (para além da acessibilidade das amostras), o critério baseou-se no facto de ser a formação em que se insere a actual investigação, ser uma área de estudos direccionada para o estudo do comportamento humano e para o estabelecimento de

relações de ajuda e, como oposição aos restantes, tratar-se de um curso, em cujo estabelecimento de ensino se leccionam apenas duas licenciaturas.

Os cursos distinguem-se também relativamente às exigências feitas aos estudantes em termos de tomadas de decisão após o ingresso no ensino superior: os estudantes de Línguas e Literaturas Modernas, apesar de terem disciplinas comuns, optaram desde logo por uma determinada variante; os estudantes de Engenharia Electrotécnica e de Computadores têm, logo no final do 1º ano, de escolher um ramo de entre quatro (Energia e Sistemas, Telecomunicações e Electrónica, Controlo e Robótica, Sistemas Electrónicos e Computadores); os estudantes que ingressam na área científica de Biologia, devem, no final do 2º ano optar por Biologia, Ensino de Biologia e Geologia - Variante Biologia, Biologia Vegetal Aplicada, Biologia Aplicada aos Recursos Animais - Variante Recursos Terrestres, Biologia Aplicada aos Recursos Animais - Variante Recursos Marinhos ou Biologia Microbiana e Genética; os estudantes de Psicologia apenas no final do 3º ano devem optar por um de quatro ramos (Orientação Escolar e Profissional, Psicologia Clínica, Psicoterapia e Aconselhamento, Psicologia Social e das Organizações).

Para a caracterização da amostra, procedeu-se ao registo dos dados pessoais considerados mais relevantes: localidade onde os estudantes residem, sexo, idade, curso, nível de ensino, situação no emprego, informação sobre os estudos do Pai e da Mãe, aproveitamento nos ensinos secundário e superior, apoio em orientação da carreira, formação obtida no ensino secundário, ordem de preferência do curso quando da candidatura ao ensino superior, grau de satisfação com o curso e preferência pela inscrição noutra curso superior.

Quanto à localidade onde residem, a informação é idêntica nos vários grupos de estudantes. Mais especificamente, grande parte dos estudantes são de Lisboa e arredores, havendo sempre uma percentagem que são fora de Lisboa e, por vezes, de localidades muito distantes, o que os obriga a recorrer a residências estudantis ou

quartos e a estarem longe da família.

No 1º ano de Engenharia verificam-se casos de estudantes cuja proveniência é distante (Funchal, Maputo, Ponte de Lima,...), afirmando os restantes residirem em Lisboa ou nos arredores. No 2º ano de Engenharia, a frequência mais elevada é a que se refere à cidade de Lisboa, embora não chegue a 50% do total dos estudantes abrangidos, e distribuindo-se os restantes na sua maior parte pelos arredores de Lisboa e por outras localidades também distantes (Beira, Madeira, Açores, Algarve, ...).

Embora a maior parte dos estudantes do 1º ano de Psicologia indique como localidade de residência Lisboa ou os arredores da cidade, há um certo número de estudantes que se encontram a residir em quartos alugados e cuja localidade de origem é bastante longínqua. No 2º ano de Psicologia, a tendência é a mesma verificada em outros grupos: a maioria diz residir em Lisboa; outros indicam localidades nos arredores de Lisboa e outros referem ser de longe de Lisboa, encontrando-se a residir nesta cidade apenas temporariamente e só para efeito de conclusão dos estudos.

No 1º ano de Biologia constata-se, para além da indicação da cidade de Lisboa, um maior número de estudantes que são dos arredores, verificando-se neste grupo poucos que dizem ser de fora (Funchal, Guimarães, Coimbra, etc...). Com raras excepções, os estudantes do 2º ano de Biologia dizem residir em Lisboa ou nos arredores (alguns mais próximos do que outros). Esta informação coincide com a importância dada à situação geográfica e à proximidade de casa, quando os estudantes justificam os factores mais determinantes para a escolha do estabelecimento e do curso.

No grupo do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas, verifica-se a tendência para os estudantes indicarem como localidade onde residem Lisboa. Há, contudo, um grande número que situa a localidade nos arredores de Lisboa ou refere mesmo serem de fora da cidade. No 2º ano, embora haja uma percentagem razoável de indivíduos que dizem residir em Lisboa, mais de 50% dos estudantes ocupam parte do seu tempo em

deslocações (já que estão distribuídos pela região do Vale do Tejo) ou então são de fora de Lisboa, encontrando-se em residências ou quartos e longe da família.

A caracterização da amostra por cursos, sexos e níveis de ensino (Quadro 6) permite constatar que o total de indivíduos considerado para a amostra foi de 1204. Para obter este total foram eliminados numa primeira fase 7 sujeitos que já frequentavam o 3º ano do curso (5 de Psicologia, 1 de Biologia e 1 de Línguas e Literaturas Modernas), um sujeito que omitiu quaisquer dados pessoais e um outro que deixou itens por responder em todos os testes. Numa 2ª fase de eliminação teve-se como critério a ausência da resposta em escalas, subescalas ou sequência de itens.

Considerando o nível de ensino foram abrangidos 584 estudantes do 1º ano e 620 do 2º ano. Do total do 1º ano, 268 são rapazes e 316 raparigas, enquanto do 2º ano, 292 são rapazes e 328 raparigas. A tendência habitual no sentido de um maior número de indivíduos do sexo feminino não se verifica no total desta amostra, já que a diferença é apenas de 36 sujeitos. Contudo, a distribuição por sexos nos dois níveis de ensino e nos diferentes cursos mostra que existem grandes diferenças, que por serem opostas não se reflectem nos totais. É o caso do maior número de rapazes do que de raparigas em Engenharia Electrotécnica e de Computadores nos dois níveis de ensino (respectivamente, 182 e 19 no 1º ano e 203 e 22 no 2º ano) e o inverso no curso de Línguas e Literaturas Modernas. Nesta licenciatura foram contabilizados um total de 20 rapazes e 124 raparigas no 1º ano e um total de 26 rapazes e 128 raparigas no 2º ano.

O Quadro 7 apresenta a distribuição das amostras dos 1º e 2º anos pelos níveis etários. No 1º ano verifica-se uma maior concentração na faixa etária entre os 18 e os 20 anos, sendo as médias das idades de 19.1, 19.6 e 19.3, respectivamente, para o sexo masculino, o sexo feminino e o total da amostra. As medianas e as modas apresentam o valor de 18. Embora a amplitude se situe entre 17 e 47 para os rapazes e 17 e 44 para as raparigas, a dispersão dos resultados é maior no grupo do sexo feminino (desvio-padrão de 4.3) do que no grupo do sexo masculino (desvio-padrão de 2.9).

QUADRO 6

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR CURSOS, SEXOS E NÍVEIS DE ENSINO

CURSOS	1º ANO (N= 584)			2º ANO (N= 620)			TOTAIS
	M	F	T	M	F	T	
BIOLOGIA	36	73	109	43	86	129	238
ENGª ELECTROTÉCNICA E DE COMPUTADORES	182	19	201	203	22	225	426
LÍNGUAS E LITERATURAS MODERNAS	20	124	144	26	128	154	298
PSICOLOGIA	30	100	130	20	92	112	242
TOTAIS	268	316	584	292	328	620	1204

M – Masculino F – Feminino T - Total

QUADRO 7

DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR NÍVEIS DE ENSINO E NÍVEIS ETÁRIOS (MEDIANA E MÉDIA DAS IDADES EM CADA SUBAMOSTRA)

IDADES	1º ANO (N= 584)			2º ANO (N= 620)		
	M	F	T	M	F	T
17	2	11	13	0	0	0
18	159	185	344	5	26	31
19	65	61	126	160	145	305
20	20	15	35	67	61	128
21	4	8	12	19	25	44
22	2	10	12	11	18	29
23	2	2	4	6	6	12
24	1	3	4	5	8	13
25	2	2	4	2	4	6
26	0	1	1	1	3	4
27	1	0	1	1	0	1
28	3	4	7	1	1	2
29	1	1	2	3	4	7
30	0	1	1	2	1	3
31	1	0	1	0	2	2
32	0	1	1	3	3	6
33	0	0	0	0	1	1
34	0	1	1	0	2	2
35	1	2	3	0	1	1
36	0	2	2	0	2	2
37	0	0	0	0	2	2
38	0	0	0	1	1	2
39	1	0	1	0	3	3
40	0	0	0	0	0	0
41	0	1	1	0	1	1
42	0	2	2	1	1	2
43	0	1	1	0	1	1
44	0	2	2	1	1	2
45	0	0	0	1	2	3
46	0	0	0	0	0	0
47	1	0	1	1	0	1
52	0	0	0	1	0	1
58	0	0	0	0	1	1
OMISSÕES	2	0	2	0	0	2
TOTAIS	268	316	584	292	328	620
MÉDIA	19,1	19,6	19,3	20,6	21,3	20,9
MEDIANA	18	18	18	19	19	19
MODA	18	18	18	19	19	19
MINIMO	17	17	17	18	18	18
MÁXIMO	47	44	47	52	58	58
DESVIO-PADRAO	2,9	4,3	3,8	4,2	5,3	4,9

M - Masculino

F - Fominino

T - Total

Na amostra do 2º ano, a maior concentração de indivíduos situa-se entre os 19 e os 21 anos e as médias de idade são de 20.6, 21.3 e 20.9, respectivamente, para os rapazes; para as raparigas e o total da amostra. As medianas e as modas têm o valor de 19. Verifica-se também uma maior dispersão das idades no grupo feminino (desvio-padrão 5.3) do que no masculino (desvio-padrão 4.2), situando-se a amplitude das idades entre 18 e 58 para as raparigas e nos rapazes entre 18 e 52.

O Quadro 8 refere-se também à distribuição por níveis etários e ao ano frequentado em cada um dos cursos. Este quadro permitê-nos constatar por curso as diferenças entre as médias de idades do 1º e do 2º anos, cujas medianas e modas estão respectivamente de acordo entre os níveis de ensino do mesmo curso. Excepção é o curso de Línguas e Literaturas Modernas, já que a média de idades do 1º ano é de 20.7, a mediana 19 e a moda 18 e no 2º ano são, respectivamente, de 24.7, 21 e 19. Uma maior dispersão das idades verifica-se no 1º ano (desvio-padrão de 5.5, em que as idades oscilam entre os 17 e os 44 anos), mas sobretudo no 2º ano (desvio-padrão de 7.1, em que as idades variam entre os 19 e os 58 anos).

O curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores é o que apresenta uma maior concentração de resultados (idades entre os 18 e os 31 e 32 anos), a par do curso de Psicologia, apesar de neste (ao contrário do anterior) haver uma dispersão idêntica nos dois níveis (desvios-padrão de 4.7 e 4.6). No que se refere ao curso de Biologia destaca-se a diferença entre os valores do desvio-padrão nos dois níveis - no 1º ano é de 1.3 (idades entre os 17 e os 28 anos) e no 2º ano de 4.1, o que se deve ao facto de neste último dois dos estudantes terem idades distintas dos restantes (42 anos e 58 anos), que se situam no intervalo entre os 18 e os 24 anos.

QUADRO 8

DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CURSOS E NÍVEIS ETÁRIOS (MEDIANA E MÉDIA DAS IDADES EM CADA SUBAMOSTRA)

IDADES	BIOLOGIA (N= 238)		ENGº ELECTR. COMPUTADORES (N= 426)		LINGUAS e LIT. MODERNAS (N= 298)		PSICOLOGIA (N= 242)	
	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano
17	4	0	0	0	2	0	7	0
18	70	17	134	2	63	0	77	12
19	21	77	53	137	35	40	17	51
20	8	20	8	57	12	24	7	27
21	3	8	1	16	6	15	2	5
22	0	2	0	5	9	18	3	4
23	1	2	1	2	1	8	1	0
24	0	1	1	2	1	9	2	1
25	0	0	1	0	0	5	3	1
26	0	0	0	1	0	2	1	1
27	0	0	0	0	1	1	0	0
28	1	0	0	0	2	1	4	1
29	0	0	1	1	1	4	0	2
30	0	0	0	1	1	1	0	1
31	0	0	1	0	0	1	0	1
32	0	0	0	1	1	3	0	2
33	0	0	0	0	0	1	0	0
34	0	0	0	0	1	2	0	0
35	0	0	0	0	1	1	2	0
36	0	0	0	0	2	2	0	0
37	0	0	0	0	0	1	0	1
38	0	0	0	0	0	2	0	0
39	0	0	0	0	0	3	1	0
40	0	0	0	0	0	0	0	0
41	0	0	0	0	0	1	1	0
42	0	1	0	0	2	1	0	0
43	0	0	0	0	1	1	0	0
44	0	0	0	0	2	1	0	1
45	0	0	0	0	0	2	0	1
46	0	0	0	0	0	0	0	0
47	0	0	0	0	0	1	1	0
52	0	0	0	0	0	1	0	0
58	0	1	0	0	0	0	0	0
OMISSÕES	0	0	0	0	0	2	1	0
TOTAIS	109	129	201	225	144	154	130	112
MEDIA	18.5	19.8	18.6	19.7	20.7	24.0	19.8	20.8
MEDIANA	18	19	18	19	19	21	18	19
MODA	18	19	18	19	18	19	18	19
MINIMO	17	18	18	18	17	19	17	18
MAXIMO	28	58	31	32	44	52	47	45
DÉSVIO-PADRÃO	1.3	4.1	1.5	1.6	5.5	7.1	4.7	4.6

Os Quadros 9 e 10 referem-se, respectivamente, à caracterização das amostras dos 1º e 2º anos sobre a situação no emprego. Foram consideradas como alternativas as existentes na folha de respostas do Inventário sobre a Saliência das Actividades (3ª edição), de entre as quais os estudantes tiveram que se posicionar ao assinalar uma delas: emprego a tempo inteiro, emprego a tempo parcial e não procura emprego a tempo inteiro, emprego a tempo parcial e procura emprego a tempo inteiro, actualmente não empregado e não procura emprego, actualmente não empregado e procura emprego.

Em ambos os níveis de ensino, as percentagens são bastante mais elevadas (84.1% no 1º ano e 76.3% no 2º ano correspondendo, respectivamente, a 490 estudantes e a 468 estudantes) na alternativa "Actualmente não empregado e não procura emprego", o que significa que a maior parte dos estudantes desenvolvem o papel de estudante a tempo inteiro. As restantes percentagens são comparativamente bastante mais baixas: no 1º ano situam-se entre 0.6% e 6.5% e no 2º ano entre 0.4% e 9.3%. Quer no 1º ano quer no 2º ano, as percentagens mais baixas (respectivamente, 0.6% e 0.4%), referem-se à alternativa "Emprego a tempo parcial e procura emprego a tempo inteiro". A segunda percentagem mais elevada no 1º ano (6.5%) reporta-se à alternativa "Actualmente não empregado e procura emprego", que no 2º ano (7.5%) é precedida por 9.3% de estudantes que dizem ter "Emprego a tempo parcial e não procurar emprego a tempo inteiro". Por outro lado, no 2º ano são 6.5% dos sujeitos que afirmam ter "Emprego a tempo inteiro", enquanto no 1º ano são 4.4%. Considerando apenas as categorias "Emprego a tempo inteiro" e "Emprego a tempo parcial e não procura emprego a tempo inteiro", ou seja, aquelas que mais se relacionam com o papel de trabalhador, constata-se que os estudantes do 2º ano são no conjunto 15.8% (6.5% mais 9.3%), enquanto os do 1º ano são 8.8% (4.4% mais 4.4%).

No seu conjunto estas percentagens revelam um número reduzido de estudantes trabalhadores, embora ligeiramente mais elevado no 2º ano (97 estudantes) do que no 1º ano (52 estudantes).

QUADRO 9

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 1º ANO SOBRE A SITUAÇÃO NO EMPREGO
FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E POR SEXOS

SITUAÇÃO NO EMPREGO	BIOLOGIA (N= 109)		ENGª E. C. (N= 201)		L. L. M. (N= 144)		PSICOLOGIA (N= 130)		TOTAIS (N= 584)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T
Emprego a tempo inteiro	1 0.2 %		1 0.2 %			11 1.9 %	7 1.1 %	6 1.0 %	9 1.5 %	17 2.9 %	26 4.4 %
Emprego a tempo parcial e não procura emprego a tempo inteiro	1 0.2 %	3 0.5 %	6 1.0 %		2 0.3 %	9 1.5 %		5 0.9 %	9 1.5 %	17 2.9 %	26 4.4 %
Emprego a tempo parcial e procura emprego a tempo inteiro	1 0.2 %					1 0.2 %		1 0.2 %	1 0.2 %	2 0.4 %	3 0.6 %
Actualmente não empregado e não procura emprego	30 5.1 %	68 11.7 %	162 27.8 %	19 3.3 %	16 2.7 %	91 15.6 %	19 3.3 %	85 14.6 %	227 38.9 %	263 45.2 %	490 84.1 %
Actualmente não empregado e procura emprego	3 0.5 %	2 0.3 %	12 2.1 %		2 0.3 %	12 2.1 %	4 0.7 %	3 0.5 %	21 3.6 %	17 2.9 %	38 6.5 %
TOTAIS	36 6.2 %	73 12.5 %	181 31.1 %	19 3.3 %	20 3.3 %	124 21.3 %	30 5.1 %	100 17.2 %	267 45.7 %	316 54.3 %	583 100 %

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Nota: Háve 1 omissão no grupo do sexo masculino do curso de Engª E.C.

QUADRO 10

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 2º ANO SOBRE A SITUAÇÃO NO EMPREGO FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E POR SEXOS

SITUAÇÃO NO EMPREGO	BIOLOGIA (N= 129)		ENGª E. C. (N= 225)		L. L. M. (N= 154)		PSICOLOGIA (N= 112)		TOTAIS (N= 620)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T
Emprego a tempo inteiro		2 0.3 %	2 0.3 %		5 0.8 %	22 3.6 %	6 1.0 %	3 0.5 %	13 2.1 %	27 4.4 %	40 6.5 %
Emprego a tempo parcial e não procura emprego a tempo inteiro	3 0.5 %	8 1.3 %	22 3.6 %	1 0.2 %	5 0.8 %	10 1.6 %	2 0.3 %	6 1.0 %	32 5.2 %	25 4.1 %	57 9.3 %
Emprego a tempo parcial e procura emprego a tempo inteiro			1 0.2 %		1 0.2 %				2 0.4 %		2 0.4 %
Actualmente não empregado e não procura emprego	38 6.2 %	72 11.7 %	169 27.6 %	21 3.4 %	13 2.1 %	74 12.1 %	12 2.0 %	69 11.2 %	232 37.9 %	236 38.4 %	468 76.3 %
Actualmente não empregado e procura emprego	2 0.3 %	4 0.7 %	8 1.3 %		2 0.3 %	16 2.6 %		14 2.3 %	12 1.9 %	34 5.6 %	46 7.5 %
TOTAIS	43 7.0 %	86 14.0 %	202 33.0 %	22 3.6 %	26 4.2 %	122 19.9 %	20 3.3 %	92 15.0 %	291 47.5 %	322 52.5 %	613 100 %

Engª E.C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F- Feminino

T -Total

Nota: Houve 7 omissões: 6 raparigas do curso de L.L.M. e 1 rapaz do curso de Engª E.C.

Para a caracterização da amostra com base nos estudos do Pai (Quadro 11) e nos estudos da Mãe (Quadro 12), definiram-se as seguintes categorias: até à 4ª classe (incluindo os que não têm quaisquer estudos ou têm-nos até à 4ª classe, inclusive), até ao 9º ano de escolaridade (incluindo apenas os que frequentaram do 5º ao 8º ano de escolaridade), 9º ano de escolaridade, ensino secundário incompleto, ensino secundário, ensino secundário e outra formação, ensino superior politécnico e ensino superior universitário.

Relativamente aos estudos do Pai (em que 95 estudantes não indicaram quaisquer dados) destacam-se como percentagens mais elevadas as que se referem ao “Ensino superior universitário” (30.7%, correspondente a 341 estudantes) e “Até à 4ª classe” (25.4%, correspondente a 282 estudantes). Curiosamente, nos cursos de Biologia e Engenharia Electrotécnica e de Computadores as percentagens mais elevadas são as do “Ensino superior universitário” (respectivamente 9.9% - 110 sujeitos e 12.4% - 138 sujeitos), no curso de Línguas e Literaturas Modernas é a correspondente “Até à 4ª classe” (10.6% - 117 de um total de 264) e no curso de Psicologia são praticamente idênticas as percentagens relativas a estas duas categorias (5.6% “Até à 4ª classe” - 63 estudantes e 5.3% “Ensino superior universitário” - 59 estudantes). Considerando as percentagens totais salientam-se em segundo plano as relativas ao “9º ano de escolaridade” (13.7% - 152 estudantes) e as do “Ensino secundário” (13.4% - 149 estudantes), que por curso são também aquelas que surgem em segundo lugar e com percentagens próximas - respectivamente, em Biologia 2.1% e 2.3%, em Engenharia Electrotécnica e de Computadores 5.3% e 4.9%, em Línguas e Literaturas Modernas 3.6% e 3.0% e em Psicologia 2.7% e 3.2%.

Nos estudos da Mãe (Quadro 12), as percentagens distribuem-se mais pelas várias categorias, tendo-se verificado também um número elevado de omissões (69). As percentagens mais elevadas são as mesmas dos estudos do Pai, mas em posição inversa, isto é, 29.1% (331) dos estudantes referem que a Mãe tem estudos “Até à 4ª classe” e 24.6 % (280) referem ter uma licenciatura (“Ensino superior universitário”).

QUADRO 11

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA COM BASE NOS ESTUDOS DO PAI FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS

ESTUDOS DO PAI	BIOLOGIA (N= 238)	ENG ^a E. C. (N= 426)	L. L. M. (N= 298)	PSICOLOGIA (N= 242)	TOTAIS (N=1204)
Até à 4 ^a classe	26 2.3 %	76 6.9 %	117 10.6 %	63 5.6 %	282 25.4 %
Até ao 9 ^o ano de Escolaridade	9 0.8 %	25 2.3 %	25 2.3 %	12 1.1 %	71 6.5 %
9 ^o ano de escolaridade	23 2.1 %	59 5.3 %	40 3.6 %	30 2.7 %	152 13.7 %
Ensino secundário incompleto	11 1.0 %	13 1.2 %	3 0.3 %	5 0.5 %	32 3.0 %
Ensino secundário	26 2.3 %	54 4.9 %	33 3.0 %	36 3.2 %	149 13.4 %
Ensino secundário mais alguma formação	8 0.7 %	9 0.8 %	6 0.5 %	8 0.7 %	31 2.7 %
Ensino superior Politécnico	12 1.1 %	20 1.8 %	6 0.5 %	13 1.2 %	51 4.6 %
Ensino superior Universitário	110 9.9 %	138 12.4 %	34 3.1 %	59 5.3 %	341 30.7 %
TOTAIS	225 20.2 %	394 35.6 %	264 23.9 %	226 20.3 %	1109 100 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Nota: Houve um total de 95 omissões distribuídas pelos diferentes cursos:

13 no curso de Biologia; 32 no curso de Eng^a E.C.; 34 no curso de L.L.M. e 16 no curso de Psicologia.

QUADRO 12

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA COM BASE NOS ESTUDOS DA MÃE FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS

ESTUDOS DA MÃE	BIOLOGIA (N= 238)	ENG ^a E. C. (N= 426)	L. L. M. (N= 298)	PSICOLOGIA (N= 242)	TOTAIS (N= 1204)
Até à 4ª classe	28 2.5 %	97 8.5 %	131 11.5 %	75 6.6 %	331 29.1 %
Até ao 9º ano de Escolaridade	11 1.0 %	23 2.0 %	25 2.2 %	17 1.5 %	76 6.7 %
9º ano de escolaridade	28 2.5 %	47 4.1 %	36 3.2 %	34 3.0 %	145 12.8 %
Ensino secundário incompleto	5 0.4 %	16 1.4 %	8 0.7 %	7 0.6 %	36 3.1 %
Ensino secundário	26 2.3 %	51 4.5 %	20 1.8 %	28 2.4 %	125 11.0 %
Ensino secundário mais alguma formação	4 0.4 %	7 0.6 %		7 0.6 %	18 1.6 %
Ensino superior Politécnico	27 2.4 %	59 5.3 %	19 1.7 %	19 1.7 %	124 11.1 %
Ensino superior Universitário	101 8.8 %	100 8.8 %	34 3.0 %	45 4.0 %	280 24.6 %
TOTAIS	230 20.3 %	400 35.2 %	273 24.1 %	232 20.4 %	1135 100.0 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores. L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Nota: Houve um total de 69 omissões distribuídas pelos diferentes cursos:

8 no curso de Biologia, 26 no curso de Eng^a E.C., 25 no curso de L.L.M. e 10 no curso de Psicologia.

Por outro lado, em segundo lugar destacam-se não só as percentagens relativas ao “9º ano de escolaridade” (12.8% - 145) e “Ensino secundário” (11.0% - 125), mas também o “Ensino superior Politécnico” (11.1%). Tal como nos estudos do Pai, e no que se refere aos dados por curso constata-se ser mais elevada a percentagem no “Ensino superior universitário” em Biologia (8.8% - 101 em 230 estudantes)), mais elevada “Até à 4ª classe” no curso de Línguas e Literaturas Modernas (11.5% - 131 em 273 estudantes), nas duas categorias no curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (respectivamente 8.5% - 97 e 8.8% - 100 num total de 400) e apenas em Psicologia não há uma maior concentração no “Ensino superior universitário” (4.0% - 45), já que a percentagem na categoria “Até à 4ª classe” é de 6.6% (75 em 232 estudantes).

Apesar de a percentagem mais elevada nos estudos da Mãe ser a relativa à categoria “Até à 4ª classe”, constata-se que há uma percentagem idêntica quanto à formação a nível do ensino superior em geral (politécnico mais universitário). Nos estudos do Pai a soma das percentagens é de 35.3% (respectivamente, 4.6% + 30.7%) e nos estudos da Mãe 35.7% (respectivamente, 11.1% + 24.6%). Em ambos os grupos a percentagem mais baixa é a que se refere ao “Ensino secundário mais alguma formação” (2.7% no total dos estudos do Pai e 1.6% nos estudos da Mãe), sendo as percentagens relativas às duas outras categorias muito próximas.

Para caracterizar as amostras dos 1º e 2º anos segundo o aproveitamento nos ensinos secundário e superior (Quadros 13 e 14) foram consideradas quatro situações possíveis, que permitem obter a percentagem de estudantes que reprovaram no ensino secundário ou que são repetentes já no ensino superior: As categorias contempladas são “não repetente”, “repetente no ensino secundário”, “repetente no ensino superior” e “repetente nos dois níveis”.

QUADRO 13

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 1º ANO
SEGUNDO O APROVEITAMENTO NOS ENSINOS SECUNDÁRIO E SUPERIOR
FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E POR SEXOS

APROVEITAMENTO	BIOLOGIA (N= 109)		ENG ^a E. C. (N= 201)		L. L. M. (N= 144)		PSICOLOGIA (N= 130)		TOTAIS (N= 584)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T
Não repetente	33 5.7 %	69 12.0 %	160 27.5 %	18 3.1 %	11 1.8 %	92 15.8 %	25 4.3 %	88 15.1 %	229 39.3 %	267 46.0 %	496 85.3 %
Repetente no Ensino Secundário	2 0.3 %	2 0.3 %	20 3.4 %	1 0.2 %	3 0.5 %	16 2.8 %	2 0.3 %	4 0.7 %	27 4.5 %	23 4.0 %	50 8.5 %
Repetente no Ensino Superior		2 0.3 %	2 0.3 %		4 0.7 %	12 2.1 %		5 1.0 %	6 1.0 %	19 3.4 %	25 4.4 %
Repetente nos dois níveis					2 0.3 %	4 0.7 %	2 0.3 %	3 0.5 %	4 0.6 %	7 1.2 %	11 1.8 %
TOTAIS	35 6.0 %	73 12.6 %	182 31.2 %	19 3.3 %	20 3.3 %	124 21.4 %	29 4.9 %	100 17.3 %	266 45.4 %	316 54.6 %	582 100 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Nota: Houve 2 omissões no grupo do sexo masculino dos cursos de Biologia e de Psicologia

QUADRO 14

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 2º ANO
SEGUNDO O APROVEITAMENTO NOS ENSINOS SECUNDÁRIO E SUPERIOR
FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E POR SEXOS

APROVEITAMENTO	BIOLOGIA (N= 129)		ENGª E. C. (N= 225)		L. L. M. (N= 154)		PSICOLOGIA (N= 112)		TOTAIS (N= 620)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T
Não repetente	35 5.7 %	80 12.9 %	164 26.5 %	19 3.1 %	11 1.8 %	63 10.2 %	14 2.3 %	75 12.1 %	224 36.3 %	237 38.3 %	461 74.5 %
Repetente no Ensino Secundário	3 0.5 %		10 1.6 %	1 0.2 %	4 0.6 %	11 1.8 %	2 0.3 %	10 1.6 %	19 3.0 %	22 3.6 %	41 6.6 %
Repetente no Ensino Superior	4 0.6 %	5 0.8 %	21 3.4 %	2 0.3 %	8 1.3 %	33 5.3 %		5 0.8 %	33 5.3 %	45 7.2 %	78 12.6 %
Repetente nos dois níveis	1 0.2 %	1 0.2 %	8 1.3 %		3 0.5 %	20 3.2 %	4 0.6 %	2 0.3 %	16 2.6 %	23 3.7 %	39 6.3 %
TOTAIS	43 7.0 %	86 13.9 %	203 32.8 %	22 3.6 %	26 4.2 %	127 20.5 %	20 3.2 %	92 14.8 %	292 47.2 %	327 52.8 %	619 100 %

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Nota: Houve 1 omissão no grupo do sexo feminino do curso de L.L.M.

A leitura dos dois quadros permite constatar que há uma percentagem mais elevada de estudantes repetentes no 2º ano do que no 1º ano. Na amostra do 1º ano 85.3% - 496 estudantes (39.3% de rapazes - 229 e 46% de raparigas - 267) são não repetentes, sendo a segunda percentagem mais elevada a de 8.5% relativa aos repetentes no ensino secundário. A percentagem de 4.4% na categoria “repetente no ensino superior” deve-se sobretudo a estudantes de Línguas e Literaturas Modernas (2.8%), embora também tenha contribuído 1.0% dos estudantes de Psicologia.

Na amostra do 2º ano (Quadro 14), a percentagem mais elevada continua a ser a dos “não repetentes” (74.5% - 461 estudantes) em que 36.3% são rapazes (224) e 38.3% raparigas (237). O total das categorias relativas à reprovação (“repetente no ensino secundário”, “repetente no ensino superior” e “repetente nos dois níveis”) é neste caso de 25.5%, enquanto no 1º ano é de 14.5%, verificando-se uma maior distribuição por todos os cursos. Destacam-se os 12.6% (78) de repetentes no ensino superior no 2º ano comparativamente com a percentagem de 4.4% no 1º ano (25), bem como a de 6.3% (39) no 2º ano e relativa à reprovação nos dois níveis de ensino, percentagem que na amostra do 1º ano é menor (1.8% - 11 estudantes).

Algumas das respostas dos estudantes ao Questionário de dados pessoais referem-se ao apoio obtido em orientação da carreira, mais especificamente às questões “Já fez algum exame de orientação ou seguiu um programa de orientação para o ajudar nas suas escolhas escolares e profissionais, quando era aluno do ensino secundário?”, “E depois de ter ingressado no ensino superior?”. Os Quadros 15 e 16 caracterizam, respectivamente, as amostras dos 1º e 2º anos sobre o apoio em orientação, para o que se consideraram quatro categorias: “nenhum apoio”, “apoio no ensino secundário”, “apoio no ensino superior” e “apoio nos dois níveis”. A distribuição apresenta-se muito semelhante. A percentagem mais elevada é nas duas amostras a que se refere ao “Apoio no ensino secundário” (63.5% no 1º ano e 63.6% no 2º ano - respectivamente, 371 e 396), seguida da percentagem em que os estudantes dizem não ter tido qualquer apoio

(34.6% no 1º ano - 202 estudantes e 34.1% no 2º ano 212 estudantes). Nestas duas percentagens, a distribuição é idêntica pelos vários cursos e grupos do sexo feminino e sexo masculino.

O “Apoio no ensino superior” é muito reduzido (0.2% nas duas amostras, correspondente a 1 estudante), bem como o “Apoio nos dois níveis” (1.7% no 1º ano - 10 estudantes e 2.1% no 2º ano - 12 estudantes), distribuindo-se as percentagens quanto à categoria “Apoio nos dois níveis” por todos os cursos, rapazes e raparigas, apenas na amostra de estudantes do 2º ano.

A caracterização da amostra com base na formação obtida no ensino secundário (Quadros 17 e 18) (curso, agrupamento ou área de estudos, outros sistemas de ensino) teve de contemplar dois sistemas: a actual reforma e o sistema anterior a esta. Uma vez que os estudantes do 1º ano foram os primeiros (ano lectivo de 1996/97) a ingressar no ensino superior com a reforma implementada em todas as escolas secundárias, na sua maior parte indicam a frequência dos cursos secundários gerais num dos quatro agrupamentos actualmente existentes: Agrupamento 1 - Dominante Científico-Natural, Agrupamento 2 - Dominante Artes, Agrupamento 3 - Dominante Económico-Social e Agrupamento 4 - Dominante Humanidades. Apesar de alguns estudantes do 2º ano também terem frequentado este sistema de ensino, dado provirem das designadas “escolas piloto”, a maioria refere-se ao anterior sistema em que existiam cinco Áreas de estudo: Área A - Estudos Científico-Naturais, Área B - Estudos Científico-Tecnológicos, Área C - Estudos Económico-Sociais, Área D - Estudos Humanísticos e Área E - Estudos das Artes Visuais. Para além destas alternativas tiveram ainda de ser consideradas as seguintes categorias: outros sistemas de ensino anteriores a estes, o ingresso no ensino superior através dos Exames *Ad-Hoc*, a frequência de mais do que uma Área de estudos, outros sistemas de ensino que não o português (caso de estudantes de Línguas e Literaturas Modernas que tinham emigrado) e, ainda, os actuais Cursos tecnológicos ou equivalentes (profissionais ou cursos técnico-profissionais).

QUADRO 15

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 1º ANO SOBRE O APOIO EM ORIENTAÇÃO
FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E POR SEXOS

SITUAÇÃO NO EMPREGO	BIOLOGIA (N= 109)		ENG ^a E. C. (N= 201)		L. L. M. (N= 144)		PSICOLOGIA (N= 130)		TOTAIS (N= 584)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T
Nenhum apoio	5 0.9 %	16 2.7 %	79 13.5 %	8 1.4 %	12 2.1 %	41 7.0 %	13 2.2 %	28 4.8 %	109 18.7 %	93 15.9 %	202 34.6 %
Apoio no ensino secundário	31 5.3 %	56 9.6 %	102 17.5 %	11 1.9 %	8 1.3 %	80 13.7 %	14 2.4 %	69 11.8 %	155 26.5 %	216 37.0 %	371 63.5 %
Apoio no ensino superior								1 0.2 %		1 0.2 %	1 0.2 %
Apoio nos dois níveis		1 0.2 %	1 0.2 %			3 0.5 %	3 0.5 %	2 0.3 %	4 0.7 %	6 1.0 %	10 1.7 %
TOTAIS	36 6.2 %	73 12.5 %	182 31.2 %	19 3.3 %	20 3.4 %	124 21.2 %	30 5.1 %	100 17.1 %	268 45.9 %	316 54.1 %	584 100 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

QUADRO 16

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 2º ANO SOBRE O APOIO EM ORIENTAÇÃO
FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E POR SEXOS

SITUAÇÃO NO EMPREGO	BIOLOGIA (N= 129)		ENGª E. C. (N= 225)		L. L. M. (N= 154)		PSICOLOGIA (N= 112)		TOTAIS (N= 620)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	TOTAL
Nenhum apoio	10 1.6 %	20 3.2 %	72 11.6 %	3 0.5 %	17 2.7 %	58 9.3 %	11 1.8 %	21 3.4 %	110 17.7 %	102 16.4 %	212 34.1 %
Apoio no ensino secundário	32 5.2 %	65 10.5 %	129 20.8 %	18 2.9 %	7 1.1 %	67 10.8 %	8 1.2 %	69 11.1 %	176 28.3 %	219 35.3 %	395 63.6 %
Apoio no ensino superior					1 0.2 %				1 0.2 %		1 0.2 %
Apoio nos dois níveis	1 0.2 %	1 0.2 %	2 0.3 %	1 0.2 %	1 0.2 %	3 0.5 %	1 0.2 %	2 0.3 %	5 0.9 %	7 1.2 %	12 2.1 %
TOTAIS	43 7.0 %	86 13.9 %	203 32.7 %	22 3.6 %	26 4.2 %	128 20.6 %	20 3.2 %	92 14.8 %	292 47.1 %	328 52.9 %	620 100 %

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Nesta sequência, faz sentido que a maior concentração de percentagens na amostra de estudantes do 1º ano (Quadro 17) seja nos Agrupamentos 1 (49.8%), 2 (3.6%), 3 (0.2%) ou 4 (15.7%) dos Cursos Secundários Gerais (cuja soma é de 69.3%), enquanto no 2º ano (Quadro 18) a maior concentração de percentagens situa-se nas Áreas de estudo da Via de ensino: Área A - 38.3%, Área B - 25.0%, Área C - 0.2%, Área D - 21.9% e Área E - 0.5%, cujo total é de 85.9% dos estudantes.

Considerando a amostra do 1º ano (Quadro 17) verifica-se que a percentagem mais elevada é a do Agrupamento 1 (49.8% - 288), distribuída por todos os cursos e pouco representada no curso de Línguas e Literaturas Modernas (0.2%) em oposição às percentagens dos cursos de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (20.2% - 117) e de Biologia e Psicologia (em ambos 14.7% - 85). Outra percentagem elevada é a relativa ao Agrupamento 4 (15.7% - 91) e que se deve apenas ao curso de Línguas e Literaturas Modernas. Aliás, das percentagens relativas às Áreas de estudo, é a da Área D uma das mais elevadas (6.2%), sendo 5.5% dos estudantes do curso de Línguas e Literaturas Modernas. A Área A apresenta no total 8.0% (47) dos estudantes distribuídos pelos vários cursos.

Na amostra do 2º ano (Quadro 18) a percentagem mais elevada é a da Área A (38.3% - 237), que se distribui pelos quatro cursos mas com maior peso no de Biologia (19.3% - 119) e no de Psicologia (13.2% - 82). Neste grupo do 2º ano tem também representatividade a Área B (25.0% - 155), dos quais 24.7% (153) se situam no curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores. Também elevada é a percentagem referente à Área D (21.9% - 136), da qual 20.2% (125) se refere apenas ao curso de Línguas e Literaturas Modernas.

QUADRO 17

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 1º ANO COM BASE NA FORMAÇÃO OBTIDA NO ENSINO SECUNDÁRIO FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS

FORMAÇÃO	BIOLOGIA (N= 109)	ENGª E. C. (N= 201)	L. L. M. (N= 144)	PSICOLOGIA (N= 130)	TOTAIS (N= 584)
Agrupamento 1	85 14.7 %	117 20.2 %	1 0.2 %	85 14.7 %	288 49.8 %
Agrupamento 2		21 3.6 %			21 3.6 %
Agrupamento 3				1 0.2 %	1 0.2 %
Agrupamento 4			91 15.7 %		91 15.7 %
Área A	20 3.4 %	2 0.3 %	1 0.2 %	24 4.1 %	47 8.0 %
Área B		17 2.9 %		1 0.2 %	18 3.1 %
Área C		1 0.2 %		2 0.3 %	3 0.5 %
Área D			32 5.5 %	4 0.7 %	36 6.2 %
Sistemas de ensino anteriores			1 0.2 %	5 0.9 %	6 1.1 %
Exame Ad-Hoc			4 0.7 %		4 0.7 %
Frequência de mais do que uma área	2 0.3 %	1 0.2 %		1 0.2 %	4 0.7 %
Outros sistemas de ensino (estrangeiros)	1 0.2 %	7 1.2 %	8 1.3 %	1 0.2 %	17 2.9 %
Cursos tecnológicos ou equivalentes		35 6.0 %	6 1.0 %	3 0.5 %	44 7.5 %
TOTAIS	108 18.6 %	201 34.6 %	144 24.8 %	127 22.0 %	580 100. %

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Nota: Houve 4 omissões: uma no curso de Biologia e as restantes 3 no curso de Psicologia

QUADRO 18

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 2º ANO
COM BASE NA FORMAÇÃO OBTIDA NO ENSINO SECUNDÁRIO
FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS

FORMAÇÃO	BIOLOGIA (N= 129)	ENGª E. C. (N= 225)	L. L. M. (N= 154)	PSICOLOGIA (N= 112)	TOTAIS (N= 620)
Agrupamento 1	5 0.8 %	14 2.3 %		5 0.8 %	24 3.9 %
Agrupamento 2		2 0.3 %			2 0.3 %
Agrupamento 4			4 0.6 %		4 0.6 %
Área A	119 19.3 %	34 5.5 %	2 0.3 %	82 13.2 %	237 38.3 %
Área B		153 24.7 %		2 0.3 %	155 25.0 %
Área C				1 0.2 %	1 0.2 %
Área D			125 20.2 %	11 1.7 %	136 21.9 %
Área E		3 0.5 %			3 0.5 %
Sistemas de ensino anteriores	1 0.2 %		12 1.9 %	3 0.5 %	16 2.6 %
Exame Ad-Hoc			1 0.2 %	1 0.2 %	2 0.4 %
Frequência de mais do que uma área		1 0.2 %	1 0.2 %		2 0.4 %
Outros sistemas de ensino (estrangeiros)	3 0.5 %	4 0.6 %	9 1.5 %	6 1.0 %	22 3.6 %
Cursos tecnológicos ou equivalentes	1 0.2 %	12 1.9 %		1 0.2 %	14 2.3 %
TOTAIS	129 21.0 %	223 36.0 %	154 24.9 %	112 18.1 %	618 100.0 %

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Nota: Houve 2 omissões no curso de Engª E. C.

Na amostra do 2º ano (Quadro 18) a percentagem relativa ao Agrupamento 1 (3.9%), adicionada às dos outros agrupamentos dá um total de 4.8% (Agrupamento 2 - 0.3%; Agrupamento 4 - 0.6%). Procurando fazer uma correspondência com a amostra do 1º ano, a percentagem da Área A (8.0%) -correspondente ao actual Agrupamento 1- adicionada às percentagens das outras áreas de estudo dá um total mais elevado do que o obtido na amostra do 2ºano (neste caso no que se refere aos agrupamentos) - 17.8% (8.0% na Área A, 3.1% na Área B, 0.5% na Área C e 6.2% na Área D). Percentagens que estão de acordo com os sistemas do ensino secundário mais frequentados pelos estudantes do 1º ano e do 2º ano. As restantes categorias que apresentam percentagens baixas, situam-se entre 0.7 e 7.5 no 1º ano e entre 0.4 e 3.6 no 2º ano. De destacar a percentagem de 7.5 nos “Cursos tecnológicos ou equivalentes” no 1º ano (que se deve sobretudo ao grupo de Engenharia Electrotécnica e de Computadores - 6.0%) comparativamente com a do 2º ano - 2.3%.

As percentagens obtidas nas diferentes formações apresentam efectivamente uma relação com o tipo de cursos em que se encontram os estudantes, o que corrobora não a dependência da formação obtida no ensino secundário para o ingresso num dado curso do ensino superior, mas sim a sua adequação consoante o curso ou cursos que se pretende frequentar.

No Questionário de dados pessoais, os estudantes foram solicitados a indicar a ordem pela qual colocaram as suas preferências quando da candidatura ao ensino superior. Os Quadros 19 e 20 apresentam as frequências relativas a essa ordem de preferência, respectivamente, para as amostras dos 1º e 2º anos. Em ambos os grupos mais de 50% dos estudantes indicaram o seu curso como a 1ª preferência (no 1º ano 386 de um total de 580 - 66.5% e no 2º ano 496 de um total de 614 - 80.7%), sendo considerada a ordenação até à 7ª preferência.

Na amostra do 1º ano (Quadro 19) as restantes respostas distribuem-se da 2ª à 7ª preferências, destacando-se 79 estudantes que indicaram o seu curso como 2ª preferência e 55 como a 3ª preferência. Na amostra do 2º ano (Quadro 20), a distribuição só exclui a 5ª preferência e a segunda frequência mais elevada (66) é também a que se refere à indicação do curso que indicaram em 2º lugar. Contudo, a terceira frequência mais elevada (22) no grupo de estudantes do 2º ano corresponde à 7ª preferência, enquanto no 1º ano nesta posição só 7 estudantes indicaram o curso em que se encontram.

Os Quadros 21 e 22 dizem respeito à caracterização da amostra, respectivamente, no que concerne a satisfação com o curso e a preferência na inscrição em outro curso superior. Em ambos os casos são consideradas como alternativas de resposta “sim”, “não” e “outra”. As percentagens referem-se às respostas dadas às questões “Está satisfeito com o curso que frequenta ?” e “Preferia ter-se inscrito em outro curso superior ?”.

Quanto à satisfação com o curso (Quadro 21) há um total de 79% dos sujeitos (938) que afirmam estar satisfeitos, embora os restantes 21% (250) se distribuam por uma resposta negativa (11.2%) e outro tipo de resposta (9.8%). Examinando as percentagens relativas à caracterização da amostra sobre a preferência na inscrição em outro curso superior (Quadro 22), constata-se que a percentagem mais elevada (70.1% - 834) dá uma resposta negativa, o que está de acordo com a percentagem mais elevada quanto à satisfação. Contudo, restam 29.9% (356) que se distribuem da seguinte maneira: 24.1% (287) dos estudantes afirmam preferir ter-se inscrito em outro curso superior e 5.8% (69) dá outro tipo de resposta. As percentagens relativas aos 1º e 2º anos mostram que não há discrepâncias entre o 1º e o 2º ano, salientando-se apenas o maior peso no 1º ano (14.8% - 176) do que no 2º ano (9.3% - 111) no total de percentagens de resposta afirmativas (24.1%) quanto à inscrição em outro curso superior.

QUADRO 19

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 1º ANO SEGUNDO A ORDEM DE PREFERÊNCIA
NA CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR POR CURSOS E POR SEXOS
FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS

ORDEM DE PREFERÊNCIA	BIOLOGIA (N= 109)		ENGª E. C. (N= 201)		L. L. M. (N= 144)		PSICOLOGIA (N= 130)		TOTAIS (N= 584)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T
1ª Preferência	13	34	176	18	15	78	16	36	220	166	386
2ª Preferência	10	18	4		2	21	3	21	19	60	79
3ª Preferência	7	6		1	1	15	4	21	12	43	55
4ª Preferência	3	6				5	2	9	5	20	25
5ª Preferência		5				3	3	7	3	15	18
6ª Preferência	3	2			2	1	1	1	6	4	10
7ª Preferência						1	1	5	1	6	7
TOTAIS	36	71	180	19	20	124	30	100	266	314	580

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Nota: Houve 4 omissões: 2 raparigas do curso de Biologia e 2 rapazes do curso de Engª E.C.

QUADRO 20

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO 2º ANO SEGUNDO A ORDEM DE PREFERÊNCIA
NA CANDIDATURA AO ENSINO SUPERIOR POR CURSOS E POR SEXOS
FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS

ORDEM DE PREFERÊNCIA	BIOLOGIA (N= 129)		ENGº E. C. (N= 225)		L. L. M. (N= 154)		PSICOLOGIA (N= 112)		TOTAIS (N= 620)		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	T
1ª Preferência	26	57	187	17	18	104	13	74	244	252	496
2ª Preferência	4	20	10	4	4	16	1	7	19	47	66
3ª Preferência	4	5	1			2		3	5	10	15
4ª Preferência	4	4					1	4	5	8	13
5ª Preferência											
6ª Preferência	1					1			1	1	2
7ª Preferência	3		1	1	3	5	5	4	12	10	22
TOTAIS	42	86	199	22	25	128	20	92	286	328	614

Engº E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Nota: Houve 6 cmissões: 1 rapariga do curso de Biologia, 4 rapazes do curso de Engº E.C. e 1 rapaz do curso de L.L.M.

QUADRO 21

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SOBRE A
SATISFAÇÃO COM O CURSO
FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E NÍVEIS DE ENSINO

TIPOS DE RESPOSTA	BIOLOGIA (N= 238)		ENG ^a E. C. (N= 426)		L. L. M. (N= 298)		PSICOLOGIA (N= 242)		TOTAIS (N= 1204)		
	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	TOTAL
SIM	87 7.3 %	108 9.1 %	161 13.6 %	173 14.6 %	100 8.4 %	113 9.5 %	104 8.8 %	92 7.7 %	452 38.1 %	486 40.9 %	938 79.0 %
NÃO	8 0.7 %	8 0.7 %	18 1.5 %	26 2.2 %	31 2.6 %	22 1.8 %	14 1.2 %	6 0.5 %	71 6.0 %	62 5.2 %	133 11.2 %
OUTRA	11 0.9 %	11 0.9 %	20 1.7 %	23 2.0 %	12 1.0 %	17 1.4 %	11 0.9 %	12 1.0 %	54 4.5 %	63 5.3 %	117 9.8 %
TOTAIS	106 8.9 %	127 10.7 %	199 16.8 %	222 18.8 %	143 12.0 %	152 12.7 %	129 10.9 %	110 9.2 %	577 48.6 %	611 51.4 %	1188 100 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Nota: Houve 16 omissões; 7 no total do 1º ano e 9 no total do 2º ano.

QUADRO 22

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA SOBRE A PREFERÊNCIA NA INSCRIÇÃO EM OUTRO CURSO SUPERIOR FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS POR CURSOS E NÍVEIS DE ENSINO

TIPOS DE RESPOSTA	BIOLOGIA (N= 238)		ENG ^a E. C. (N= 426)		L. L. M. (N= 298)		PSICOLOGIA (N= 242)		TOTAIS (N= 1204)		
	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	TOTAL
SIM	33 2.8 %	27 2.3 %	31 2.6 %	31 2.6 %	55 4.6 %	37 3.1 %	57 4.8 %	16 1.3 %	176 14.8 %	111 9.3 %	287 24.1 %
NÃO	69 5.8 %	92 7.7 %	159 13.4 %	176 14.8 %	80 6.7 %	101 8.5 %	67 5.6 %	90 7.6 %	375 31.5 %	459 38.6 %	834 70.1 %
OUTRA	4 0.3 %	9 0.7 %	8 0.7 %	14 1.2 %	9 0.8 %	14 1.2 %	6 0.5 %	5 0.4 %	27 2.3 %	42 3.5 %	69 5.8 %
TOTAIS	106 8.9 %	128 10.7 %	198 16.7 %	221 18.6 %	144 12.1 %	152 12.8 %	130 10.9 %	111 9.3 %	578 48.6 %	612 51.4 %	1190 100 %

Eng^a E. C. - Engenharia Eletrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Nota: Houve 14 omissões; 6 no total do 1º ano e 8 no total do 2º ano.

4.3

Condições de Aplicação

Na medida em que é importante ter em conta até que ponto as condições de aplicação podem influenciar os resultados, é fundamental seguir detalhadamente o procedimento delineado, registar quaisquer factos pouco usuais e considerá-los quando da interpretação dos resultados. O registo mais simples e mais importante para um bom desempenho desta tarefa é a preparação das aplicações.

Na aplicação de testes, o estabelecimento da relação refere-se ao esforço do examinador no sentido de motivar os indivíduos face à tarefa a desempenharem, de evocar a cooperação por parte dos sujeitos e encorajá-los a responder de forma apropriada aos objectivos dos testes. As explicações a dar e a introduzir no início das aplicações são mais importantes quanto mais próximo se estiver da fase adulta, para que se obtenha uma boa cooperação e a obtenção de resultados rigorosos. Por outro lado, tem-se demonstrado que o desempenho dos sujeitos pode ser influenciado pelo comportamento do examinador antes e durante a aplicação, bem como por outros aspectos da situação de teste (Anastasi, 1988, pp. 33-38).

Há um acentuar do reconhecimento do papel-chave do utilizador dos testes psicológicos. As críticas a estes identificam-se mais com a utilização que deles é feita, do que com os testes em si. Estes são, essencialmente, instrumentos e se um instrumento é bom ou mau depende da forma como é utilizado (Anastasi, 1992, p. 610).

A ansiedade face aos testes é um fenómeno complexo com múltiplas causas, e a contribuição relativa de diferentes causas varia de indivíduo para indivíduo. Tudo indica que a relação entre ansiedade e desempenho neste tipo de situação não é linear.

Contudo, os procedimentos tendem a eliminar o mais possível o elemento surpresa (o que é inesperado e desconhecido) e a encorajar quem responde ao teste, o que deve diminuir o nível de ansiedade. Relativamente à privacidade é fundamental existir um claro entendimento com os sujeitos quanto à utilização que será feita dos resultados dos testes. Aliás, vários estudos têm-se preocupado com os efeitos de "feed-back" nos indivíduos após o seu desempenho e tem havido uma crescente preocupação quanto aos direitos ao acesso aos resultados obtidos nos próprios testes. Tratando-se de uma investigação experimental, os sujeitos devem ser completamente informados acerca dos seus objectivos e da utilização que irá ser feita dos resultados obtidos, o que implica assegurar a confidencialidade e dar-lhes a conhecer a possibilidade de manterem o anonimato. Por outro lado, um estabelecimento de relação adequado e de atitudes de respeito mútuo deve diminuir o número de recusas de participação numa investigação (Anastasi, 1988, pp. 40-57).

Embora os aspectos referidos se reportem às condições de aplicação de testes na prática da intervenção do psicólogo em geral, não deixa de ser oportuno enfatizá-los quando se pretende obter dados para um estudo empírico a partir de aplicações colectivas de provas psicológicas. Nesta sequência, procedeu-se aos contactos necessários e definição dos procedimentos a adoptar, de modo a que tais condições fossem o mais favoráveis à obtenção de resultados válidos para a investigação em curso.

Nestas aplicações (realizadas sempre pelo mesmo investigador) procurou-se uniformizar o procedimento utilizado, que consistiu numa introdução, na distribuição organizada do material e no acompanhamento mais individualizado durante as aplicações.

A introdução consistiu nos seguintes aspectos:

- ♦ Identificação do investigador e do estabelecimento de ensino em que trabalha, dando a conhecer a prestação de serviços à comunidade na especialidade de orientação escolar e profissional ;

- ♦ Referência ao ensaio experimental e à relação entre o projecto de investigação e a actividade desenvolvida no Serviço de Orientação Escolar e Profissional (S.O.E.P) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa;
- ♦ Solicitação para colaborarem na actual investigação, respondendo individualmente a um conjunto de “questionários”, a serem distribuídos em “dossiers” individuais;
- ♦ Referência à possibilidade de manterem o anonimato e de recorrerem ao S.O.E.P. caso o pretendessem. Nesta sequência, foi sempre explicitada a razão pela qual a colaboração na investigação não substituiria um processo de orientação da carreira.

Distribuído o material já organizado em capas (“dossiers”) a cada sujeito, chamou-se a atenção para a indicação explícita de certos dados fundamentais para a posterior caracterização da amostra. A ordem de aplicação considerada foi: Inventário de Desenvolvimento Vocacional, Inventário de Factores de Carreira, A Minha Situação Vocacional, Inventário sobre a Saliência das Actividades e Questionário.

Uma vez esclarecidas as dúvidas iniciais, houve um acompanhamento o mais individualizado possível da resposta às provas psicológicas e questionário aplicados, o que proporcionou o explicitar de dúvidas que foram surgindo e um estabelecimento de relação mais próxima com os sujeitos.

Para que as condições de aplicação fossem mais favoráveis, tornando-se possível este tipo de acompanhamento e mais fácil controlar a adequação das respostas, foi solicitado nos contactos com os estabelecimentos de ensino superior que as aplicações decorressem, sempre que possível em aulas com um número reduzido de estudantes. Para além deste aspecto, contribuiu igualmente para a aleatoriedade da amostra, a distribuição das aplicações ao longo do dia (já que se realizaram durante a manhã, mas também à tarde e à “noite”) e o tipo de aulas (práticas e teórico-práticas), cujas diferenças se devem ao conteúdo das formações proporcionadas pelos cursos. Realizaram-se um total de 67 aplicações, com a duração média de uma hora e quinze minutos, distribuídas diferenciadamente pelos pares estabelecimentos/cursos abrangidos: 7 aplicações ao 1º ano e 11 aplicações ao 2º ano do curso de Biologia, 12

aplicações ao 1º ano e 13 aplicações ao 2º ano do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, 10 aplicações ao 1º ano e 6 aplicações ao 2º ano dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas, 3 aplicações ao 1º ano e 5 aplicações ao 2º ano do curso de Psicologia.

De um modo geral, houve receptividade e colaboração por parte dos estudantes (tendo-se verificado apenas poucas desistências não fundamentadas) tendo sido as condições de aplicação adequadas. O tipo de questões foi considerado pertinente e, em alguns casos, verbalizaram mesmo acharem interessante e importante em termos de reflexão. Aliás, esta atitude favorável levou vários sujeitos a quererem obter mais informações sobre o Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Verificou-se, mesmo, a solicitação de apoio no sentido de obterem um aconselhamento individual, o que em alguns casos se concretizou com tipos de intervenção diferenciadas.

Esta boa receptividade também abrangeu a generalidade dos casos que se encontram numa faixa etária mais elevada (na sua maioria trabalhadores estudantes). Para esta atitude terão contribuído bastante as instruções que foram dadas e a referência específica à perspectiva desenvolvimentista da orientação, apesar de pontualmente terem surgido comentários como "isto é para os jovens que ainda não definiram a sua identidade" ou "isto já não é para mim".

De referir, ainda, algumas situações específicas que poderão ter contribuído para o estabelecimento da relação com os estudantes e na situação de teste: o encontro de uma estudante de Biologia que tinha mudado de curso na sequência do aconselhamento de carreira efectuado no Serviço de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa; o contacto com dois estudantes do 1º ano de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, que tinham sido acompanhados no 9º ano de escolaridade ao longo do Programa de Orientação da Carreira realizado na E.S. Rainha D. Leonor; a identificação de vários casos acompanhados no ensino

secundário por psicólogas colocadas em Escolas Secundárias quando do relançamento do ensino técnico-profissional; o encaminhamento de um caso clínico bastante complexo para outra especialidade no âmbito dos serviços à comunidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, o que obviamente implicou uma abertura por parte da estudante no sentido de obter uma ajuda muito específica.

Foi, igualmente, interessante observar-se uma atitude ligeiramente diferente entre estudantes do 1º ano e do 2º ano. Estes últimos, até pelo facto de alguns já terem optado por um ramo ou terem que o fazer no final do ano, revelaram uma maior preocupação nas questões colocadas, relacionando-as consigo próprios e com a necessidade que sentem de especificar a opção que o curso os obriga ou obrigou a fazer. Cabe aqui salientar a dificuldade que no geral os estudantes manifestaram na indicação de profissões, quer no que concerne o tipo de profissão que mais gostariam no Inventário de Desenvolvimento Vocacional, quer na “indicação de profissões a considerar no momento” no questionário A Minha Situação Vocacional. Destaca-se, ainda, a necessidade de acompanhar alguns estudantes na compreensão das instruções do Inventário sobre a Saliência das Actividades e por outro lado, o desaparecimento da dificuldade encontrada no ensaio experimental na resposta aos itens da escala “Obstáculos”, após se ter procedido à mudança das alternativas de resposta Sim e Não para Verdadeiro e Falso.

Realizaram-se várias análises estatísticas¹ quer para cada um dos instrumentos de medida utilizados quer para o seu conjunto. Apresentam-se em primeiro lugar quatro secções que correspondem às análises dos resultados obtidos, respectivamente, para cada um dos quatro instrumentos: Inventário de Desenvolvimento Vocacional (I.D.V.), Inventário sobre a Saliência das Actividades (I.S.A), A Minha Situação Vocacional (M.S.V.) e Inventário de Factores de Carreira (I.F.C.). Cada uma destas secções inclui seis tópicos designados por Precisão das Medidas, Tendência Central e Dispersão dos Resultados, Comparações entre Grupos, Intercorrelações de Escalas, Análise Factorial das Escalas e Análise Discriminante.

O estudo da **precisão das medidas** consistiu no cálculo de índices de consistência interna, mais especificamente, de coeficientes Alfa de Cronbach para os Inventário de Desenvolvimento Vocacional, Inventário sobre a Saliência das Actividades e Inventário de Factores de Carreira e de coeficientes Kuder-Richardson 20 para o questionário A Minha Situação Vocacional, dado os itens serem medidos numa escala dicotómica. Estes coeficientes foram calculados para a amostra total e em diversas subamostras. Para além da determinação dos coeficientes de precisão, um outro contributo para o estudo da consistência interna é dado pelas correlações de cada item com a escala e subescala em que se integra (correlações de Pearson, e bisserial por pontos no caso de A Minha Situação Vocacional), considerando-se neste caso as amostras total, do sexo masculino e do sexo feminino.

¹ As análises foram efectuadas com a colaboração da Dr^a Isabel Dória e também da Dr^a Ana Ferreira (Laboratório de Estatística e Análise de Dados da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

Apresentam-se, ainda (Anexos I a XXIV), os coeficientes de precisão determinados através da eliminação de cada item internamente consistentes ("Alpha if deleted"), separadamente para cada uma das escalas e subescalas dos quatro instrumentos e para as amostras total, dos rapazes e das raparigas.

Com a **tendência central e dispersão dos resultados**, pretendeu-se caracterizar as amostras, por cursos, sexo e níveis de ensino, recorrendo às medidas descritivas habituais - médias e desvios-padrão. São também apresentadas (Anexos XXV a XXXIII) normas em percentis, elaboradas para as amostras total e por sexo, tendo em consideração as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas. As normas referem-se às escalas utilizadas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional e do Inventário sobre a Saliência das Actividades, bem como às escalas do Inventário de Factores de Carreira. No caso do questionário A Minha Situação Vocacional, considerou-se mais adequado (e de acordo com o próprio Manual) a apresentação de dados normativos com base nas médias e desvios-padrão de cada escala e para as amostras total, dos rapazes e das raparigas. A elaboração de normas (ou apresentação de dados normativos) visa contribuir para a utilização dos instrumentos na prática da orientação da carreira.

Para as **comparações entre grupos** realizaram-se diversos testes de significância, baseando-se os estudos comparativos no sexo, nível de ensino e curso. Para as comparações entre rapazes e raparigas e entre os 1º e 2º anos foram efectuados testes de diferenças de valores médios. Para o estudo comparativo dos cursos recorreu-se ao método de comparações múltiplas entre os quatro cursos sempre que se rejeitou a hipótese H_0 no teste de Kruskal-Wallis. Utilizaram-se também testes de diferenças de valores médios para a comparação dos Pares Cursos Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores (associação da componente científica mais experimental e mais tecnológica) e Cursos Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas (associação da componente das ciências sociais e das humanidades).

Apresentam-se, de seguida, **intercorrelações de escalas** no sentido de relacionar as escalas e subescalas dos instrumentos (validade de construto), para o que se

determinaram os respectivos coeficientes de correlação para a amostra total e, separadamente, para cada um dos sexos. Note-se que não caso dos coeficientes de correlação que incluem alguma contaminação (entre subescalas e as escalas de que fazem parte e entre as correlações de cada item com a subescala e escala em que se integra), não se procedeu à respectiva correcção, sendo de esperar nestes casos coeficientes mais elevados.

Realizou-se, ainda, a **análise factorial das escalas** em componentes principais (sem e com rotação varimax), com base nos dados obtidos, para a amostra total, dos rapazes e das raparigas. Este tipo de análise multivariada, pretende pôr em destaque estruturas, realizar agrupamentos, sintetizar a informação, no sentido de melhor se compreender a estrutura dos dados.

O estudo univariado apontou para a existência de diferenças estatísticas significativas entre cursos e Pares de Cursos, nos vários instrumentos de medida, sugerindo assim o recurso a modelos multivariados de **análise discriminante**. Ensaçou-se, também, a aplicação desta análise entre níveis de ensino, não sendo, contudo, os resultados apresentados, dado o modelo de análise discriminante não ter encontrado nenhuma variável qualificada para a prossecução da análise, nos diversos instrumentos.

A análise discriminante foi realizada considerando quatro grupos (cursos de Biologia, Engenharia Electrotécnica e de Computadores, Línguas e Literaturas Modernas e Psicologia) em cada um dos instrumentos em separado e com os mesmos quatro grupos para o conjunto dos instrumentos. Dada a necessidade do esclarecimento dos resultados obtidos realizaram-se, ainda, análises para dois grupos (Pares de Cursos Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores e Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas), quer para cada instrumento quer para o conjunto dos instrumentos. Com o método da análise discriminante pretende-se avaliar se um certo conjunto de variáveis permite discriminar os grupos definidos à priori.

Pretendeu-se, assim, averiguar se os instrumentos utilizados discriminavam os grupos de estudantes dos diferentes cursos e que variáveis se revelavam discriminativas, para o que se seleccionou uma variável de cada vez na tentativa de ir retirando as que melhor discriminavam os grupos por ordem decrescente. O método utilizado foi a clássica função linear de Fisher, desenrolando-se o modelo segundo um critério de passos sucessivos.

Depois de se analisar cada instrumento separadamente, procedeu-se ao estudo de todos os instrumentos em conjunto. Obtiveram-se **intercorrelações de escalas**, através do cálculo das correlações entre escalas e subescalas para as amostras total, dos rapazes e das raparigas. Realizou-se também a **análise factorial em componentes principais** (sem e com rotação varimax), com base nos dados obtidos, para as amostras referidas (total, rapazes e raparigas). Apresentou-se, ainda, a **análise discriminante** (segundo o método já referido) para averiguar a contribuição dos quatro instrumentos na separação/reconhecimento dos perfis dos estudantes dos 4 cursos ou dos pares de cursos, bem como as variáveis psicológicas que se revelaram mais discriminativas.

Faz parte deste capítulo o ponto relativo à **análise de conteúdo**, efectuada com base no levantamento das respostas qualitativas recolhidas em três dos instrumentos utilizados. Estes dados foram organizados em dois pontos, mais especificamente um relativo às respostas do Questionário, não codificadas e consideradas relevantes, e outro aos dados não quantitativos e obtidos através do questionário A Minha Situação Vocacional e do Inventário de Desenvolvimento Vocacional.

Por fim, procedeu-se ao **estudo de casos**, que visa contribuir para a validação das medidas proporcionadas pelos instrumentos através da articulação dos dados obtidos nas provas psicológicas e os dados da análise de conteúdo, que os estudantes espontaneamente expressaram nas suas respostas, comentários e reflexões pessoais.

5.1**Inventário de Desenvolvimento Vocacional****5.1.1****Precisão das Medidas**

Os coeficientes de precisão para o Inventário de Desenvolvimento Vocacional (I.D.V.) variam entre .61 e .87 na amostra total (nos rapazes entre .61 e .85 e nas raparigas entre .55 e .89), entre .61 e .85 na amostra total do 1º ano (nos rapazes entre .63 e .85 e nas raparigas entre .53 e .85) e entre .61 e .89 na amostra total do 2º ano (nos rapazes entre .60 e .85 e nas raparigas entre .58 e .91) (Quadro 23). Constata-se a tendência para os coeficientes de precisão da subescala A2 (Planeamento da Carreira) serem os mais elevados e os da subescala B1 (Exploração da Carreira) os menos elevados, e quanto a estes mais especificamente os obtidos pelo grupo do sexo feminino (.53 na amostra do 1º ano, .58 na amostra do 2º ano e .55 na amostra total). Esta tendência reflecte-se nos coeficientes de precisão das escalas, sendo mais elevados os da escala A (Planeamento da Carreira) do que os da escala B (Exploração da Carreira) nas amostras do 1º ano, 2º ano e total. O Quadro 24 apresenta os coeficientes por sexos e por cursos, em que também se verifica a mesma tendência, isto é, serem mais elevados os coeficientes da subescala A2 em todos os cursos e os menos elevados os relativos à subescala B1, o que também se reflecte nos coeficientes de precisão das escalas A e B. Destaca-se, neste caso, no curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores o coeficiente muito baixo obtido pelo grupo das raparigas (.26), comparativamente com os restantes. Exceptuando este valor, no curso de Biologia os coeficientes obtidos na subescala B1 são mais baixos em comparação com os outros cursos: .53 no grupo dos rapazes, .55 no grupo das raparigas e .54 na amostra total.

QUADRO 23

COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DAS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL

ESCALAS E SUBESCALAS	1º ANO (N= 584)			2º ANO (N= 620)			TOTAL (N= 1204)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
A	.84	.82	.83	.85	.86	.86	.85	.84	.85
B	.73	.66	.69	.70	.73	.71	.72	.70	.70
A1	.75	.69	.74	.77	.71	.75	.76	.70	.74
A2	.85	.85	.85	.85	.91	.89	.85	.89	.87
B1	.66	.53	.61	.64	.58	.61	.64	.55	.61
B2	.63	.63	.62	.60	.69	.64	.61	.66	.63

M – Masculino F – Feminino T – Total

A, A1 e A2 – Planeamento da Carreira
B, B1 e B2 – Exploração da Carreira

QUADRO 24

COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DAS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL POR SEXOS E POR CURSOS

ESCALAS	BIOLOGIA (N= 238)			ENG ^a E. C. (N= 426)			LING. L. M. (N= 298)			PSICOLOGIA (N= 242)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
A	.71	.86	.85	.84	.78	.84	.86	.85	.85	.88	.82	.84
B	.62	.68	.66	.72	.64	.72	.70	.72	.72	.78	.71	.73
A1	.71	.73	.73	.76	.67	.75	.74	.70	.71	.80	.68	.72
A2	.85	.90	.89	.84	.81	.84	.90	.90	.90	.88	.85	.86
B1	.53	.55	.54	.64	.26	.63	.69	.59	.61	.72	.60	.64
B2	.55	.61	.59	.62	.52	.62	.63	.70	.69	.64	.69	.68

M – Masculino F – Feminino T – Total

A, A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 – Exploração da Carreira

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

Ling. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

De acordo com estes resultados, estão os índices de consistência interna obtidos com as escalas de atitudes do Inventário de Desenvolvimento Vocacional no “Estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários” (Lima, 1989), e os resultados verificados noutros estudos realizados em Portugal (Almeida, 1986; Afonso, 1987), ainda que com a versão para o ensino secundário do mesmo Inventário. Os coeficientes Alpha de Cronbach obtidos com a forma americana para estudantes do ensino superior (“College and University Form”) vão também no sentido dos verificados no presente estudo. A elevada precisão das escalas de atitudes (“Career Planning” e “Career Exploration”), assim como das escalas compósitas CDA (“Career Development - Attitudes”) e COT (“Career Orientation Total”), levam os autores a considerar adequada a sua utilização quer na análise das diferenças entre grupos quer em aconselhamento individual (Thompson e Lindeman, 1982, p.9).

As correlações ($p < .01$) entre cada um dos itens e as respectivas escalas e subescalas do I.D.V. para a amostra total apresentam-se no Quadro 25. Na subescala A2 as correlações são mais elevadas (entre .56 e .72), seguida da subescala A1 (entre .50 e .61), e os coeficientes de correlação mais baixos têm a ver com a subescala B1 (item 1 com .29 e item 9 com .35). É a subescala A2 a que apresenta a correlação mais elevada (.72) no item 19 e a escala B a que apresenta a correlação mais baixa (.28) no item 1, correspondente ao item 1 da subescala B1 (.29).

Na amostra dos rapazes (Quadro 26), embora a menor amplitude seja a que se refere à subescala A1 (entre .49 e .63), é na subescala A2 que se verificam as correlações mais elevadas e cuja amplitude varia entre .56 e .74. Tal como na amostra total as subescalas B1 e B2 apresentam correlações mais baixas. Os itens com correlações mais elevadas são os itens 12 (.74), 17 e 18 (.73) da subescala A2 e as correlações mais baixas verificam-se na escala B: itens 1 (.29), 9 (.28) e 10 (.27) que são, respectivamente, .33 e .32 na subescala B1 e .36 na subescala B2. Na amostra das raparigas (Quadro 27), verifica-se a mesma tendência.

QUADRO 25

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA AMOSTRA TOTAL

N= 1204

ITENS	ESCALAS E SUBESCALAS					
	A	B	A1	A2	B1	B2
1	.53	.28	.59		.29	
2	.54	.38	.61		.50	
3	.53	.35	.61		.52	
4	.43	.40	.54		.58	
5	.42	.49	.53		.61	
6	.37	.51	.50		.61	
7	.43	.46	.54		.55	
8	.56	.31	.61		.37	
9	.52	.32	.53		.35	
10	.45	.31	.51			.39
11	.61	.48		.69		.58
12	.56	.42		.66		.45
13	.56	.42		.67		.47
14	.52	.56		.64		.63
15	.43	.49		.56		.54
16	.46	.50		.57		.60
17	.60	.38		.71		.56
18	.55	.37		.65		.40
19	.62			.72		

A, A1 e A2 – Planejamento da Carreira

B, B1 e B2 – Exploração da Carreira

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados, devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (A – Planejamento da Carreira e B – Exploração da Carreira) e subescalas (A1 e A2 – Planejamento da Carreira e B1 e B2 – Exploração da Carreira).

QUADRO 26

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA AMOSTRA DOS RAPAZES

N= 560

ITENS	ESCALAS E SUBESCALAS					
	A	B	A1	A2	B1	B2
1	.56	.29	.61		.33	
2	.57	.42	.63		.54	
3	.55	.40	.62		.54	
4	.47	.45	.56		.60	
5	.45	.55	.53		.64	
6	.42	.53	.53		.62	
7	.43	.49	.55		.57	
8	.56	.31	.61		.35	
9	.52	.28	.54		.32	
10	.43	.27	.49			.36
11	.62	.48		.70		.58
12	.65	.41		.74		.43
13	.57	.38		.70		.45
14	.54	.58		.68		.63
15	.46	.49		.56		.53
16	.46	.49		.59		.58
17	.64	.33		.73		.52
18	.60	.34		.73		.38
19	.58			.71		

A, A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 – Exploração da Carreira

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados, devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (A – Planeamento da Carreira e B – Exploração da Carreira) e subescalas (A1 e A2 – Planeamento da Carreira e B1 e B2 – Exploração da Carreira).

QUADRO 27

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS

N= 644

ITENS	ESCALAS E SUBESCALAS					
	A	B	A1	A2	B1	B2
1	.50	.29	.55		.33	
2	.50	.32	.57		.44	
3	.50	.28	.59		.42	
4	.38	.33	.51		.52	
5	.38	.42	.51		.56	
6	.31	.51	.45		.66	
7	.42	.42	.52		.52	
8	.55	.30	.59		.36	
9	.51	.37	.51		.41	
10	.47	.36	.52			.41
11	.58	.49		.69		.59
12	.50	.41		.60		.48
13	.56	.44		.63		.49
14	.51	.56		.62		.62
15	.44	.56		.55		.55
16	.47	.53		.55		.61
17	.58	.42		.69		.59
18	.53	.42		.60		.42
19	.65			.74		

A, A1 e A2 – Planeamento da Carreira

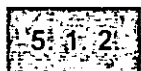
B, B1 e B2 – Exploração da Carreira

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados, devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (A – Planeamento da Carreira e B – Exploração da Carreira) e subescalas (A1 e A2 – Planeamento da Carreira e B1 e B2 – Exploração da Carreira).

Ou seja, as correlações são mais elevadas nas subescalas A1 e A2 do que nas subescalas B1 e B2. A amplitude das correlações na escala A varia entre .31 (item 6) e .65 (item 19), que na subescala A2 é de .74 (correlação mais elevada de todas). A escala B (em que a amplitude varia entre .28 e .56) apresenta os coeficientes mais baixos com valores .29 e .28, correspondentes aos itens 1 e 3 da subescala B1, respectivamente, com valores de .33 e .42. A análise da consistência interna dos itens através do cálculo dos coeficientes Alpha de Cronbach pelo método de eliminação dos itens (Anexos I a VI), também confirma a precisão das escalas de atitudes.

Dos coeficientes mais baixos destaca-se, em todas as amostras (Quadros 25, 26 e 27), o item 1 ("Recorria aos amigos") da subescala B1, o item 3 ("Recorria a psicólogos ou a conselheiros de orientação") da subescala B1 na amostra das raparigas (em que o valor é .42) e também os itens 9 e 10 da escala B na amostra dos rapazes, correspondendo, respectivamente, ao item 9 da subescala B1 ("Recorria a programas de televisão, cinema ou a revistas") e ao item 1 da subescala B2 ("Obtive dos amigos"). Estes resultados vão no sentido do estudo realizado com estudantes universitários, em que as correlações mais elevadas são as que se referem à subescala A2, sendo também o item 1 quer da subescala B1 ("Recorria aos amigos") quer da subescala B2 ("Obtive dos amigos") os que apresentam correlações menos elevadas (Lima, 1989, pp. 139 - 149).



Tendência Central e Dispersão dos Resultados

Considerando o estudo descritivo nas várias amostras das escalas e subescalas do I.D.V. (Quadro 28), verifica-se que os valores são muito próximos.

QUADRO 28

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS E SUBESCALAS DO
INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL

ESCALAS E SUBESCALAS	RAPAZES						RAPARIGAS						AMOSTRA TOTAL (N= 1204)	
	1º ANO (N= 268)		2º ANO (N= 292)		TOTAL (N= 560)		1º ANO (N= 316)		2º ANO (N= 328)		TOTAL (N= 644)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
A	59.5	10.7	60.3	11.4	59.9	11.1	62.8	9.9	61.5	10.4	62.1	10.2	61.1	10.7
B	156.2	21.8	155.0	21.2	155.5	21.5	161.7	20.0	158.6	21.3	160.1	20.7	158.0	21.2
A1	30.3	6.5	31.1	7.1	30.7	6.8	33.6	6.0	33.0	6.1	33.3	6.1	32.1	6.6
A2	29.2	6.2	29.2	6.2	29.2	6.2	29.2	5.9	28.4	6.2	28.8	6.1	29.0	6.1
B1	91.2	12.8	91.2	12.7	91.2	12.8	97.6	10.6	96.3	11.2	96.9	10.9	94.3	12.2
B2	65.0	13.4	63.8	13.1	64.4	13.2	64.1	14.2	62.2	14.4	63.1	14.3	63.7	13.8

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

M - Média

DP - Desvio-Padrão

QUADRO 29

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS E SUBESCALAS DO
INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL POR SEXOS E POR CURSOS

ESCALAS E SUBESCALAS	RAPAZES								RAPARIGAS							
	BIOLOGIA (N= 79)		ENG ^a E.C. (N= 385)		L.L.M. (N= 46)		PSICOLOGIA (N= 50)		BIOLOGIA (N= 159)		ENG ^a E.C. (N= 41)		L.L.M. (N= 252)		PSICOLOGIA (N= 192)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
A	59.6	10.1	59.0	10.8	66.0	12.0	61.7	12.4	61.6	9.9	60.7	8.7	64.2	10.6	60.1	9.7
B	163.5	18.5	153.8	21.2	155.3	21.8	156.4	25.0	162.6	19.6	160.0	17.8	158.1	21.6	160.6	20.8
A1	30.5	6.2	30.0	6.7	33.9	7.0	33.4	7.3	33.0	6.1	31.3	5.8	34.0	6.2	33.1	5.8
A2	29.2	6.0	29.0	5.9	32.1	7.0	28.2	7.1	28.6	5.7	29.6	4.8	30.2	6.3	27.0	5.8
B1	96.3	10.7	89.6	12.5	92.6	13.7	93.9	14.7	97.5	10.4	97.2	8.3	95.5	11.5	98.3	11.0
B2	67.2	12.7	64.2	13.1	62.7	14.0	62.5	14.0	65.1	13.3	62.8	11.6	62.6	15.0	62.3	14.8

A, A1 e A2 - Planejamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

ENG^a E.C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L.L.M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

Das médias por sexos, níveis de ensino e na amostra total, constata-se apenas a tendência para o grupo do sexo feminino apresentar médias ligeiramente mais elevadas. Exceptuam-se as médias obtidas na subescala A2 (Planeamento da carreira), que são iguais ou inferiores às do grupo do sexo masculino, com a mesma dispersão de resultados (desvios-padrão entre 5.9 e 6.2 na amostra das raparigas e 6.2 na amostra dos rapazes). Apenas na subescala B1 (Exploração da carreira) os valores entre as amostras parecem diferenciar-se um pouco mais, obtendo as raparigas médias mais elevadas (97.6, 96.3 e 96.9, respectivamente para as amostras do 1º ano, 2º ano e total), com desvios-padrão ligeiramente mais baixos (entre 10.6 e 11.2).

No estudo descritivo por sexos e por cursos (Quadro 29), as médias e desvios-padrão das escalas e subescalas do I.D.V. apresentam quer valores próximos quer ligeiramente diferentes. Por exemplo, se na subescala A1 (Planeamento da carreira) as médias, para o conjunto das amostras, variam entre 30.0 e 34.0 com desvios-padrão entre 5.8 e 7.3, na subescala B1 a medida de tendência central varia entre 89.6 e 98.3 e a medida de dispersão entre 8.3 e 14.7.

5.1.3

Comparações entre Grupos

Os Quadros 30 e 31 referem-se ao estudo comparativo entre rapazes e raparigas em relação ao I.D.V., respectivamente, por cursos e por níveis de ensino e na amostra total. Não se verificam diferenças significativas entre sexos nas escalas A e B do Inventário de Desenvolvimento Vocacional em qualquer dos cursos. As únicas diferenças significativas entre rapazes e raparigas quando se consideram os cursos (Quadro 30), constata-se no grupo de Biologia na subescala A1 ($p < 0.1$), e nos grupos de

Engenharia Electrotécnica e de Computadores ($p.<0.1$) e de Psicologia ($p.<0.5$) na subescala B1. Estas diferenças são sempre a favor do sexo feminino.

Quando se comparam rapazes e raparigas por níveis de ensino e na amostra total (Quadro 31) verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre sexos nas escalas A e B e subescalas A1 e B1, e não se verificam quaisquer diferenças significativas quando se trata das subescalas A2 e B2. Na amostra do 1º ano as diferenças são significativas ($p.<0.1$) nas subescalas A1 e B1 e nas escalas A e B (favoráveis ao grupo das raparigas) e no 2º ano (também a favor do sexo feminino) as diferenças verificam-se nas subescalas A1 e B1 ($p.<0.1$) e na escala B ($p.<0.5$). Estas diferenças (subescalas A1, B1 e escalas A e B) reflectem-se também na amostra total ($p.<0.1$), pelo que as raparigas tendem em conjunto a revelar uma atitude mais favorável ao planeamento e exploração da carreira. Neste sentido vai a tendência central e dispersão dos resultados (Quadros 28 e 29), em que se destaca o grupo das raparigas, sobretudo na subescala B1 e, contrariamente, na subescala A2, em que não se verificam diferenças significativas nos estudos comparativos efectuados.

No estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários, anteriormente realizado (Lima, 1989), foram poucas as diferenças encontradas entre sexos, e somente significativas as relativas à escala A e subescala A1, ambas a favor da amostra das raparigas. O próprio instrumento de medida foi construído e revisto tendo em vista a não discriminação entre os dois sexos, prevendo-se diferenças mínimas entre resultados dos rapazes e das raparigas.

Apesar das poucas diferenças entre os sexos, espera-se que ao nível das escalas cognitivas os resultados sejam mais elevados e significativos no grupo das raparigas, por estarem relacionadas com o aproveitamento académico. A falta de consistência nas diferenças entre sexos ao nível das atitudes pode dever-se ao facto de ambos os grupos darem idêntica atenção às carreiras (Thompson e Lindeman, 1982, pp. 10 - 11).

QUADRO 30

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR CURSOS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

Escala e Subescalas	BIOLOGIA				z0	ENGª E. C.				z0	L. L. M.				z0	PSICOLOGIA				z0
	Rapazes N= 79		Raparigas N= 159			Rapazes N= 385		Raparigas N= 41			Rapazes N= 46		Raparigas N= 252			Rapazes N= 50		Raparigas N= 192		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
A	59.6	10.1	61.6	9.9	-1.45	59.0	10.8	60.7	8.7	-0.97	66.0	12.0	64.2	10.6	-1.01	61.7	12.4	60.1	9.7	0.99
B	163.5	18.5	162.6	19.6	0.35	153.8	21.2	160.0	17.8	-1.79	155.3	21.8	158.1	21.6	-0.81	156.4	25.0	160.6	20.8	-1.24
A1	30.5	6.2	33.0	6.1	-3.00**	30.0	6.7	31.1	5.8	-0.99	33.9	7.0	34.0	6.2	-0.13	33.4	7.3	33.1	5.8	0.34
A2	29.2	6.0	28.6	5.7	0.68	29.0	5.9	29.6	4.8	-0.63	32.1	7.0	30.2	6.3	1.84	28.3	7.1	27.0	5.8	1.33
B1	96.3	10.7	97.5	10.4	-0.80	89.6	12.5	97.2	8.3	-3.79**	92.6	13.7	95.5	11.5	-1.54	93.9	14.7	98.3	11.0	-2.39*
B2	67.2	12.7	65.1	13.3	1.15	64.2	13.1	62.8	11.6	0.67	62.7	14.0	62.6	15.0	0.04	62.5	14.0	62.3	14.8	0.09

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

* p<.05

** p<.01

QUADRO 31

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR NÍVEIS DE ENSINO E
NA AMOSTRA TOTAL EM RELAÇÃO AS ESCALAS E SUBESCALAS DO
INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

ESCALAS e SUBESCALAS	1º ANO				z0	2º ANO				z0	TOTAL				z0
	Rapazes N= 268		Raparigas N= 316			Rapazes N= 292		Raparigas N= 328			Rapazes N= 560		Raparigas N= 644		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
A	59.5	10.7	62.8	9.9	-3.93**	60.3	11.4	61.5	10.4	-1.27	59.9	11.1	62.1	10.2	-3.59**
B	156.2	21.8	161.7	20.0	-3.18**	155.0	21.2	158.6	21.3	-2.10*	155.5	21.5	160.1	20.7	-3.73**
A1	30.3	6.5	33.6	6.0	-6.36**	31.1	7.1	33.0	6.1	-3.67**	30.7	6.8	33.3	6.1	-6.99**
A2	29.2	6.2	29.2	5.9	-0.12	29.2	6.2	28.4	6.2	1.68	29.2	6.2	28.8	6.1	1.13
B1	91.2	12.8	97.6	10.6	-6.58**	91.2	12.7	96.3	11.2	-5.39**	91.2	12.8	96.9	10.9	-8.45**
B2	65.0	13.4	64.1	14.2	0.77	63.8	13.1	62.2	14.4	1.43	64.4	13.2	63.1	14.3	1.54

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

* p<.05

** p<.01

A presente investigação não contraria os dados de outros estudos com estudantes portugueses (embora utilizando formas diferentes do instrumento e em que foram também contempladas as escalas cognitivas do I.D.V.) do ensino secundário (Almeida, 1986, pp.51-55; Afonso, 1987, p.78) e com candidatos à admissão a dois cursos superiores (Ferreira Marques e Caeiro, 1979, p.507). Verifica-se uma tendência, no conjunto dos estudos enunciados, para as raparigas revelarem atitudes mais favoráveis à implementação de comportamentos exploratórios, o que não significa necessariamente que dão mais atenção às suas carreiras do que os rapazes.

A comparação entre níveis de ensino por sexos e na amostra total, não revela quaisquer diferenças estatisticamente significativas quer nas escalas quer nas subescalas de atitudes do I.D.V. (Quadro 32).

No Quadro 33 (estudo comparativo dos níveis de ensino por cursos) as diferenças são significativas ($p < 0.5$) na subescala B2 e na escala B (favoráveis aos estudantes do 1º ano) no curso de Biologia e a nível do planeamento da carreira, mais especificamente na subescala A1 ($p < 0.1$) e na escala A ($p < 0.5$) (a favor do grupo de estudantes do 2º ano) no curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores. Assim, os estudantes do 1º ano que frequentam Biologia parecem considerar ter obtido mais informação útil para os seus planos do que os do 2º ano e os estudantes do 2º ano de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, comparativamente com os do 1º ano do mesmo curso, parecem revelar uma atitude mais favorável ao planeamento da sua carreira.

No estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários (Lima, 1989), ao se compararem os dois níveis de ensino (2º e 4º anos), verificou-se serem superiores as médias ao nível das escalas e subescalas do I.D.V. a favor da amostra do 4º ano, com excepção da subescala B1, em que se avaliam as atitudes dos estudantes face à utilização de fontes de informação na exploração da carreira.

QUADRO 32

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO, POR SEXOS E NA AMOSTRA TOTAL
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO
INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

ESCALAS e SUBESCALAS	RAPAZES				z0	RAPARIGAS				z0	TOTAL				z0
	1º ANO N= 268		2º ANO N= 292			1º ANO N= 316		2º ANO N= 328			1º ANO N= 584		2º ANO N= 620		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
A	59.5	10.7	60.3	11.4	-0.95	62.8	9.9	61.5	10.4	1.69	61.3	10.4	60.9	10.9	0.55
B	156.2	21.8	155.0	21.2	0.67	161.7	20.0	158.6	21.3	1.91	159.2	21.0	156.9	21.3	1.87
A1	30.3	6.5	31.1	7.1	-1.41	33.6	6.0	33.0	6.1	1.11	32.1	6.5	32.1	6.7	-0.16
A2	29.2	6.2	29.2	6.2	-0.14	29.2	5.9	28.4	6.2	1.73	29.2	6.0	28.8	6.2	1.14
B1	91.2	12.8	91.2	12.7	0.02	97.6	10.6	96.3	11.2	1.42	94.6	12.1	93.9	12.2	1.05
B2	65.0	13.4	63.8	13.1	1.06	64.1	14.2	62.2	14.4	1.67	64.5	13.8	63.0	13.8	1.94

A, A1 e A2 - Planejamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

QUADRO 33

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO POR CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

ESCALAS e SUBESCALAS	BIOLOGIA				z0	ENGº E. C.				z0	L. L. M.				Z0	PSICOLOGIA				z0
	1º ANO N= 109		2º ANO N= 129			1º ANO N= 201		2º ANO N= 225			1º ANO N=144		2º ANO N=154			1º ANO N= 130		2º ANO N= 112		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
A	61.5	9.5	60.5	10.5	0.77	58.1	9.8	60.1	11.2	-1.96 *	65.2	10.3	63.8	11.3	1.09	61.6	10.8	59.1	9.6	1.93
B	165.9	19.9	160.3	18.3	2.26 *	153.7	20.9	155.1	21.1	-0.67	159.3	18.9	156.2	23.9	1.23	161.8	22.2	157.4	21.1	1.55
A1	32.1	6.0	32.3	6.5	-0.28	29.2	6.1	30.9	7.0	-2.65**	34.6	6.0	33.5	6.6	1.50	33.7	6.2	32.5	6.0	1.48
A2	29.5	5.5	28.2	6.1	1.63	28.9	5.8	29.2	5.9	-0.56	30.6	6.1	30.3	6.7	0.37	27.9	6.5	26.6	5.6	1.76
B1	98.2	10.4	96.1	10.5	1.56	89.4	12.5	91.2	12.2	-1.52	96.4	10.6	93.8	12.8	1.88	97.8	11.8	96.9	12.2	0.58
B2	67.7	13.6	64.2	12.5	2.04 *	64.3	12.9	63.9	12.9	0.36	62.9	13.9	62.4	15.7	0.29	63.9	15.0	60.5	14.0	1.83

A, A1 e A2 - Planejamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

* p<.05

** p<.01

Resultados idênticos revelaram-se em estudos efectuados nos Estados Unidos com a forma americana ("College and University Form"). Sendo a maturidade vocacional uma característica que se espera progrida com a idade, dever-se-á verificar um aumento das médias dos níveis escolares mais baixos para os mais elevados. De um modo geral, as médias obtidas com a "College and University Form" (Thompson e Lindeman, 1982, p.18) são progressivamente mais elevadas ao considerar os vários grupos de estudantes universitários ("freshmen", "sophomores", "juniors" e "seniors"). Esta tendência não se verificou ao nível da escala CE ("Career Exploration"), o que se pode relacionar com os resultados obtidos no estudo anteriormente realizado (Lima, 1989) relativamente à subescala B1. Este resultado foi relacionado com o facto de os estudantes dos primeiros anos revelarem uma maior preocupação quanto à exploração da carreira, que tende a diminuir face à maior definição de objectivos e planos de carreira por parte dos estudantes em anos mais avançados (Thompson e Lindeman, 1982, p.10). É possível que estudantes que já tenham escolhido uma área de actividade ("major field") se empenhem menos do que estudantes dos primeiros anos nas actividades de planeamento e exploração da carreira, assim como nas tomadas de decisão e na aquisição de informação (Thompson e Lindeman, 1984, p.6). Estudos realizados com a forma do I.D.V. "College Form I", bem como com a forma portuguesa com estudantes do ensino secundário, vão no sentido dos resultados referidos. Considerando a presente investigação, justifica-se a quase inexistência de diferenças entre os estudantes dos 1º e 2º anos, por se tratarem de duas amostras que têm em comum o facto de se encontrarem a frequentar uma fase inicial do curso (maior proximidade nas tarefas de desenvolvimento da carreira), independentemente das diferentes exigências no que se refere a opções de ramos ou variantes.

Foi também efectuado o estudo comparativo dos cursos (Quadro 34) e dos pares de cursos Biologia+Engenharia Electrotécnica e de Computadores e Psicologia+Línguas e Literaturas Modernas (Quadro 35).

Considerando o Quadro 34 observam-se diferenças significativas nos vários cursos relativamente às escalas A e B ($p < 0.1$) e às subescalas A1, A2, B1 ($p < 0.1$) e B2 ($p < 0.5$) do I.D.V. Para cada uma das escalas são indicados os cursos entre os quais estas diferenças se revelam significativas.

Na subescala A1 o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (cuja média é a mais baixa) difere dos cursos de Biologia, Psicologia e Línguas e Literaturas Modernas e os cursos de Biologia e de Línguas e Literaturas Modernas também diferem entre si, sendo a diferença significativa a favor do curso de Línguas e Literaturas Modernas (cuja média é mais elevada). Já em relação ao curso de Psicologia, dada a proximidade da tendência central e dispersão, não difere do curso de Línguas e Literaturas Modernas. Nas subescalas e escala do Planeamento da Carreira (A1, A2 e A) é o curso de Línguas e Literaturas Modernas o que apresenta as médias mais elevadas, embora também se destaque a diferenciação entre o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores dos outros por ter a média mais baixa e do curso de Biologia, sendo neste caso a diferença favorável aos estudantes de Engenharia. A tendência no sentido dos estudantes de Línguas e Literaturas Modernas revelarem uma atitude mais favorável ao planeamento da carreira, é corroborada pela diferença na escala A (Planeamento da carreira) entre os estudantes do curso de Línguas e Literaturas Modernas (com a média de 64.5) e os estudantes dos cursos de Biologia (61.0), Engenharia Electrotécnica e de Computadores (59.2) e Psicologia (60.4) ($p < 0.01$).

Na subescala B1 é o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (cuja média é a mais baixa e desvio-padrão mais elevado, tal como na subescala A1) ($p < 0.01$) que difere dos outros cursos, cujas médias são 95.1 no curso de Línguas e Literaturas Modernas, 97.1 no curso de Biologia e 97.4 no curso de Psicologia. Na subescala B2 o curso de Biologia (com a média mais elevada) apenas difere ($p < 0.05$) de Psicologia e de Línguas e Literaturas Modernas e não de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, cuja média (64.1) é a mais próxima da obtida pelos estudantes de Biologia (65.8) e cuja dispersão dos resultados é a menor (12.9).

QUADRO 34

ESTUDO COMPARATIVO DOS CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

ESCALAS E SUBESCALAS	BIOLOGIA (N = 238)		ENG ^a E.C. (N = 426)		L.L.M. (N = 298)		PSICOLOGIA (N = 242)		χ^2	GRUPOS DE CURSOS ENTRE OS QUAIS HÁ DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
A	61.0	10.0	59.2	10.6	64.5	10.8	60.4	10.3	45.48**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Psicologia e Biologia
B	162.9	19.2	154.4	21.0	157.7	21.6	159.8	21.8	23.96**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia e Psicologia L.L.M. ≠ Biologia
A1	32.2	6.3	30.1	6.6	34.0	6.3	33.1	6.1	75.65**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia, Psicologia e L.L.M. L.L.M. ≠ Biologia
A2	28.8	5.8	29.1	5.8	30.5	6.4	27.3	6.1	35.57**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Psicologia e Biologia
B1	97.1	10.5	90.3	12.3	95.1	11.8	97.4	12.0	66.64**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia, Psicologia e L.L.M.
B2	65.8	13.1	64.1	12.9	62.6	14.8	62.3	14.6	11.08*	Biologia ≠ Psicologia e L.L.M.

A, A1 e A2 - Planejamento da Carreira
B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média
DP - Desvio-Padrão
 χ^2 - Estatística de Teste

* p<.05

** p<.01

Quanto aos resultados obtidos na escala B (Exploração da carreira), são os estudantes do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores ($p < .01$) que diferem dos estudantes de Biologia e de Psicologia, revelando uma atitude menos favorável à procura de informação (relação com a média obtida na subescala B1) do que propriamente no que se refere à obtenção de informação para os planos (tendência central e dispersão na subescala B2).

Por outro lado, verifica-se também que os cursos de Línguas e Literaturas Modernas e Biologia diferem entre si, precisamente por serem aqueles que apresentam, respectivamente, as médias mais baixa (154.4) e mais elevada (162.9); neste caso com menor dispersão de resultados (desvio-padrão de 19.2). Neste sentido, poder-se-á afirmar a tendência dos estudantes de Biologia revelarem uma atitude mais favorável à exploração da carreira ($p < .01$). De acordo com estas diferenças está a tendência central e dispersão dos resultados anteriormente apresentada (Quadro 29).

Quando se comparam os pares de cursos (Quadro 35) obtêm-se resultados que estão de acordo com os anteriormente referidos. O estudo comparativo revela diferenças significativas ($p < 0.1$) na escala A e nas subescalas A1, B1 e B2. Com excepção da subescala B2, em que a diferença é favorável ao Par Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores (de acordo com a análise anteriormente feita no sentido de sobretudo os estudantes de Biologia revelarem uma atitude mais favorável à exploração da carreira, e à tendência central e dispersão dos resultados nas amostras totais), nas subescalas A1 e B1 e na escala A as diferenças são a favor do Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas ($p < .01$).

Na subescala A1 e na escala A, a análise anterior tinha já revelado médias superiores por parte dos estudantes de Línguas e Literaturas Modernas. Quanto à subescala B1 (em que os estudantes são solicitados a responder em que medida estão dispostos a recorrer a várias fontes de informação), apesar das médias obtidas pelos estudantes de Biologia e Engenharia Electrotécnica e de Computadores não serem baixas, são os estudantes de

Psicologia (97.4) os que obtiveram a média mais elevada, tendo os estudantes de Línguas e Literaturas Modernas obtido um resultado também elevado (95.1) (Quadro 34). Já na subescala B2 a diferença é favorável ao Par Biologia+Engenharia Electrotécnica e de Computadores, cujas médias obtidas na análise anterior são as mais elevadas (respectivamente, 65.8 e 64.1 com desvios-padrão 13.1 e 12.9), o que confirma a diferença significativa entre os pares de cursos nesta subescala do I.D.V., cuja média é superior (64.7) e menor a dispersão (13.0) (Quadro 35).

A comparação entre cursos e pares de cursos aponta para a tendência de estudantes de áreas científicas experimental (Biologia) e tecnológica (Engenharia Electrotécnica e de Computadores), revelarem já ter recorrido a fontes de informação para obter informação útil para os seus planos.

Por outro lado, os estudantes de áreas das ciências sociais e humanidades (Psicologia e Línguas e Literaturas Modernas), parecem revelar uma atitude mais favorável ao planeamento da carreira (na medida em que já fizeram planos) e à exploração da carreira (pela atitude favorável à procura de informação útil para os planos junto de várias fontes de informação).

Embora a teoria do desenvolvimento da carreira não preveja o tipo de diferenças entre médias obtidas entre estudantes de diferentes áreas, é de esperar que estas se verifiquem. Estudos com estudantes universitários tendem a revelar que os estudantes de ciências da vida ("Life Sciences") têm um melhor desempenho nos testes cognitivos, seguidos dos estudantes de artes e humanidades e, por fim, ligados ao negócio e à educação. Das cinco áreas consideradas no Manual Americano, são os estudantes de ciências da vida ("Life Sciences") os que obtêm médias mais elevadas, provavelmente por já estarem comprometidos com uma carreira mais específica, tendo já planeado cuidadosamente e obtido muita informação acerca da carreira escolhida (Thompson e Lindeman, 1982, p.11).

QUADRO 35

ESTUDO COMPARATIVO DOS PARES DE CURSOS BIOLOGIA + ENG^a E. C. E PSICOLOGIA + L. L. M. EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

ESCALAS E SUBESCALAS	BIOLOGIA + ENG ^a E. C. (N= 664)		PSICOLOGIA + L. L. M. (N=540)		z0
	M	DP	M	DP	
A	59.8	10.4	62.7	10.8	- 4.62**
B	157.5	20.7	158.6	21.7	- 0.95
A1	30.9	6.6	33.6	6.2	- 7.39**
A2	29.0	5.8	29.0	6.5	- 0.23
B1	92.7	12.1	96.1	11.9	- 4.83**
B2	64.7	13.0	62.5	14.7	2.77**

A, A1 e A2 – Planejamento da Carreira

B, B1 e B2 – Exploração da Carreira

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M – Média

DP – Desvio-Padrão

z0 – Estatística de Teste

** p<.01

5.1.4

Intercorrelações de Escalas

Tomando agora em consideração as correlações entre as escalas e subescalas do I.D.V. na amostra total (Quadro 36) variam entre .03 e .85. Com excepção da correlação (não significativa) entre as subescalas B1 e A2 (.03), a menos elevada, todas as correlações são significativas ($p < .01$).

As correlações mais elevadas são as obtidas, como seria de esperar dado que não foi feita a sua correcção, entre as subescalas e as respectivas escalas, ou seja, entre as subescalas A1 e A2 e a escala A (respectivamente, .85 e .83) e entre as subescalas B1 e B2 e a escala B (respectivamente, .79 e .84). As restantes correlações situam-se entre .15 e .41, destacando-se as obtidas entre a subescala B2 e a escala A (.41), as subescalas B2 e A2 (.40), as escalas A e B (.35) e a subescala A1 e a escala B (.31). É de referir também as relações entre as subescalas do planeamento da carreira - A1 e A2 (.41) e da exploração da carreira - B1 e B2 (.32).

Na amostra dos rapazes (Quadro 37), as correlações variam entre .02 e .86 sendo significativas ($p < .01$), com excepção da correlação mais baixa que se verifica entre as subescalas B1 e A2 (.02). As correlações mais elevadas são também as obtidas entre as subescalas e as respectivas escalas: .86 e .83 (respectivamente, subescalas A1 e A2 com a escala A) e .82 e .83 (respectivamente, subescalas B1 e B2 com a escala B).

Destacam-se, ainda, as correlações .39 (entre a subescala B2 e a escala A), .36 (entre as subescalas B2 e A2), .32 (entre as escalas A e B) e .31 (entre a subescala A1 e a escala B). Tal como na amostra total a correlação entre a subescala A1 e a escala B é de .31, sendo também de salientar as correlações entre A1 e A2 (.44) e B1 e B2 (.37).

QUADRO 36

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA TOTAL
NO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

N= 1204

ESCALAS	A	B	A1	A2	B1	B2
A						
B	.35 **					
A1	.85 **	.31 **				
A2	.83 **	.28 **	.41 **			
B1	.15 **	.79 **	.22 **	.03		
B2	.41 **	.84 **	.29 **	.40 **	.32 **	

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

** p<.01

QUADRO 37

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA DOS RAPAZES
NO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

N= 560

ESCALAS	A	B	A1	A2	B1	B2
A						
B	.32 **					
A1	.86 **	.31 **				
A2	.83 **	.24 **	.44 **			
B1	.14 **	.82 **	.21 **	.02		
B2	.39 **	.83 **	.30 **	.36 **	.37 **	

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

** p<.01

Na amostra das raparigas (Quadro 38) as correlações variam entre .05 e .87, significativas ($p < .01$), exceptuando a correlação .05 entre as subescalas B1 e A2. Como é de esperar, também nesta amostra, as correlações mais elevadas são as que se verificam entre as subescalas e as respectivas escalas (A1 e A .84, B1 e B .76 e B2 e B .87). Para além da correlação .05, já referida, também não é elevada a obtida entre a subescala B1 e a escala A (.11). Em relação às restantes destacam-se as obtidas entre A e B (.36), A1 e B (.29), A2 e B (.32) e A2 e A1 (.41), bem como entre B2 e A (.44), B2 e A1 (.31), B2 e A2 (.43) e B2 e B1 (.33).

QUADRO 38

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS
NO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

N= 644

ESCALAS	A	B	A1	A2	B1	B2
A						
B	.36 **					
A1	.84 **	.29 **				
A2	.84 **	.32 **	.41 **			
B1	.11 **	.76 **	.14 **	.05		
B2	.44 **	.87 **	.31 **	.43 **	.33 **	

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

** $p < .01$

A análise das intercorrelações de escalas do I.D.V., independentemente de se tratar da amostra total (Quadro 36), do sexo masculino (Quadro 37) ou do sexo feminino (Quadro 38), evidenciam, como seria de esperar, a relação entre as subescalas (A1 e A2, B1 e B2) e as respectivas escalas (A e B) assim como a relação entre a escala A (Planeamento da Carreira) e a escala B (Exploração da Carreira). Entre estas, as correlações ($p < .01$) são, .35 (amostra total), .32 (amostra dos rapazes) e .36 (amostra das raparigas). Salientam-se as correlações não significativas (.03 na amostra total, .02 na amostra dos rapazes e .05 na amostra das raparigas) entre a subescala B1 (Exploração da carreira) e a subescala A2 (Planeamento da carreira). Embora estas subescalas sejam ambas medidas atitudinais, enquanto na subescala B1 o que se avalia é a atitude mais ou menos favorável face à procura de informação útil para os planos, na subescala A2 o que se procura avaliar é o grau de conhecimento que os estudantes consideram ter sobre o tipo de profissão que gostariam de exercer futuramente. Esta tendência de resultados reflecte-se também nas baixas correlações ($p < .01$) entre a subescala B1 e a escala A (respectivamente, .15 na amostra total, .14 na amostra dos rapazes e .11 na amostra das raparigas). Por outro lado, é de referir o significado que se pode atribuir às correlações ($p < .01$) entre as subescalas A2 e B2 (.44 na amostra total, .36 na amostra dos rapazes e .43 na amostra das raparigas). As subescalas A2 (Planeamento da carreira) e B2 (Exploração da carreira) são duas medidas que se relacionam com a avaliação da informação que os estudantes consideram já ter efectivamente obtido.

5.1.5

Análise Factorial das Escalas

As análises em componentes principais a partir dos resultados obtidos na amostra total, dos rapazes e das raparigas, são apresentadas no Quadro 39. Proceda-se à descrição

destes resultados com base nos factores encontrados nas várias amostras. A análise factorial em componentes principais aplicada às subescalas do I.D.V., revelou dois factores nas três amostras -total, rapazes e raparigas- que explicam, respectivamente, 71.31%, 72.51% e 71.89% da variância total dos resultados. Efectuada a rotação varimax, a análise factorial revela dois factores que explicam 71.30%, 72.51% e 71.88% da variância total dos resultados, respectivamente, na amostra total, dos rapazes e das raparigas.

Na amostra total o Factor I apresenta saturações elevadas nas subescalas A1 (.72) e A2 (.88) e também uma saturação de .59 na subescala B2. O Factor II é, sobretudo, definido pela subescala B1 (com uma saturação de .95), embora a subescala B2 apresente uma saturação de .51 neste mesmo factor. Na amostra dos rapazes, o Factor I é definido pelas subescalas do planeamento da carreira (A1 e A2) com saturações, respectivamente, de .75 e .89, enquanto o Factor II é também definido pela subescala B1 (saturação de .93) e pela subescala B2 (saturação de .64). A estrutura dos dados na amostra das raparigas é idêntica. O Factor I apresenta saturações elevadas nas subescalas A1 (.76) e A2 (.86) e também na subescala B2 (.60), sendo o Factor II definido pela subescala B1 (cuja saturação é de .95) e também pela subescala B2 (saturação de .55).

Destaca-se em todas as amostras, no Factor I, saturações muito baixas na subescala B1 e, no Factor II, saturações baixas e negativas na subescala A2, o que está de acordo com as correlações próximas de zero entre estas duas subescalas nas três amostras (Quadros 36, 37 e 38).

Em conclusão, as análises em componentes principais para as amostras total, dos rapazes e das raparigas evidenciaram dois factores. O Factor I com saturações elevadas nas subescalas do planeamento da carreira e, nas amostras total e das raparigas, saturações na subescala da exploração da carreira, em que se procura avaliar se os estudantes consideram ter obtido informação para os seus planos junto de diversas fontes.

QUADRO 39

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS
PARA AS AMOSTRAS TOTAL, DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO
INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

AMOSTRAS	ESCALAS	SEM ROTAÇÃO VARIMAX		COM ROTAÇÃO VARIMAX	
		FACTOR I	FACTOR II	FACTOR I	FACTOR II
TOTAL (N= 1204)	A1	.72	-.19	.72	.20
	A2	.72	-.52	.88	-.10
	B1	.49	.81	.02	.95
	B2	.76	-.15	.59	.51
Lambda		1.86	0.99	1.86	1.00
% Variância Acumulada		46.52%	71.31%	41.12%	71.30%
RAPAZES (N= 560)	A1	.74	.27	.75	.22
	A2	.70	.55	.89	-.03
	B1	.52	-.77	.04	.93
	B2	.76	-.24	.47	.64
Lambda		1.88	1.02	1.87	1.02
% Variância Acumulada		46.96%	72.51%	39.53%	72.51%
RAPARIGAS (N= 644)	A1	.70	.30	.76	.08
	A2	.75	.42	.86	-.01
	B1	.45	-.84	-.02	.95
	B2	.79	-.19	.60	.55
Lambda		1.87	1.00	1.87	1.00
% Variância Acumulada		46.82%	71.89%	41.73%	71.88%

A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B1 e B2 – Exploração da Carreira

Nota: Os valores observados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

O Factor II relaciona-se com a dimensão atitudinal da exploração da carreira, destacando-se a subescala B1, em que os sujeitos são confrontados com o desenvolvimento posterior de atitudes e não com o que já planearam ou concretizaram. Nesta subescala é perguntado aos estudantes em que medida estão dispostos a obter informação útil para os seus planos junto de várias fontes de informação. Por outro lado, as saturações são negativas na subescala do planeamento da carreira em que se procura avaliar o grau de conhecimento auto estimado pelos estudantes sobre o tipo de profissão que consideram como preferido.

Os resultados da análise factorial com a forma americana do I.D.V. para estudantes do ensino superior ("College and University Form") foi efectuada ao nível das cinco escalas que a compõem. Evidenciaram dois factores - um conativo e outro cognitivo -, o que se verificou nas várias amostras por ano e sexo. Estes resultados revelaram-se consistentes com os obtidos na "School Form", o que se poderia esperar dado o paralelismo existente entre as escalas que compõem as duas formas do I.D.V. (Thompson e Lindeman, 1982, p. 11).

Considerando que no presente estudo apenas foram utilizadas as escalas de atitudes, é feita referência aos dados dos estudos portugueses que envolveram as variáveis atitudinais da maturidade vocacional (Planeamento e Exploração da Carreira), mais especificamente ao nível das subescalas que as compõem. No estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários (Lima, 1989), é de notar nos estudantes do 2º ano, comparativamente com a amostra do 4º ano, saturações mais elevadas nas escalas de atitudes. Ao nível das subescalas foram identificados três factores na amostra dos rapazes do 2º ano e nas amostras do 4º ano, embora neste estudo a análise factorial se tenha reportado às escalas e subescalas cognitivas. É, contudo, de referir que na amostra do 2º ano, para a definição do factor caracterizado pelas subescalas do planeamento da carreira (A1 e A2), contribuiu também a saturação da subescala B2. Por outro lado, o terceiro factor, quando identificado, apresenta sempre como correlação mais elevada a subescala B1 (que na presente investigação é a correlação que define o Factor II),

associada à subescala B2. Ou seja, caracteriza-se pela dimensão exploração da carreira, destacando-se as saturações da subescala B1 (Lima, 1989, pp. 127 - 132).

Nos estudos desenvolvidos no âmbito do ensino secundário, a subescala B1 apresenta correlações baixas, sugerindo para além da componente atitudinal uma cognitiva na identificação de fontes de informação úteis na exploração da carreira (Afonso, 1987, p.90). Com os estudantes universitários, pelo contrário (tal como na presente investigação), esta subescala regista, de um modo geral, saturações elevadas, sendo a principal responsável pela definição do terceiro factor identificado nas análises factoriais das subescalas do I.D.V. (Lima, 1989, p.133). Tudo indica, no conjunto dos estudos, que a subescala B1 apesar de apresentar uma saturação equilibrada relativamente à dimensão atitudinal, também se pode considerar como tendo uma natureza parcialmente cognitiva, já que os sujeitos devem identificar as melhores fontes de informação.

5.1.6

Análise Discriminante

Os resultados da análise discriminante revelam que as percentagens de estudantes bem afectadas por curso são baixas, sendo no caso do I.D.V., o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (52.6%) o melhor afectado (Quadro 40). A percentagem de estudantes bem afectados no total (40.8%) revela-se, igualmente, baixa. As variáveis foram seleccionadas por ordem decrescente de poder discriminativo, como se segue: as subescalas A1, A2 (Planeamento da Carreira), B2 e B1 (Exploração da Carreira).

QUADRO 40

ANÁLISE DISCRIMINANTE POR CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

CURSOS ORIGEM	CURSOS DE AFECTAÇÃO				N
	BIOLOGIA	ENGª E.C.	L.L.M.	PSICOLOGIA	
BIOLOGIA	55 23.1 %	70 29.4 %	51 21.4 %	62 26.1 %	238
ENGª E.C.	72 16.9 %	224 52.6 %	73 17.1 %	57 13.4 %	426
L.L.M.	45 15.1 %	67 22.5 %	110 36.9 %	76 25.5 %	298
PSICOLOGIA	43 17.8 %	43 17.8 %	54 22.3 %	102 42.1 %	242

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 40.8 %

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Quando se procede à comparação de 2 grupos (pares de cursos) (Quadro 41), as percentagens de bem afectados aumentam em geral, sendo neste caso idênticas para os Pares de Cursos Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores e Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas, respectivamente 63.4% e 61.7%. A percentagem total de estudantes correctamente afectados é também superior quando comparada à obtida com os 4 grupos, mais especificamente 62.6% (contra 40.8% anteriormente). Para além das percentagens serem mais elevadas, as variáveis seleccionadas como discriminativas são apenas três (A1 - Planeamento da Carreira, B1 e B2 - Exploração da Carreira), mantendo-se apenas a subescala A1 na mesma ordem.

QUADRO 41

ANÁLISE DISCRIMINANTE DOS PARES DE CURSOS BIOLOGIA + ENG^a E.C. E PSICOLOGIA + L.L.M. EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

PARES DE CURSOS ORIGEM	PARES DE CURSOS DE AFECTAÇÃO		N
	BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	PSICOLOGIA + L.L.M.	
BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	421 63.4 %	243 36.6 %	664
PSICOLOGIA + L.L.M.	207 38.3 %	333 61.7 %	540

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 62.6 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Considerando as variáveis seleccionadas, é de referir o facto de serem as subescalas A1 e B1, cujas respostas avaliam a atitude favorável ao planeamento e exploração da carreira, as que melhor discriminam os pares de cursos. Ou seja, são as variáveis em que os estudantes têm oportunidade de revelar se já têm planos ou se estão dispostos a obter informação útil para esses mesmos planos, as que parecem discriminar melhor, comparativamente com aquelas que envolvem por parte dos estudantes a avaliação de informação que consideram ter obtido, sobretudo no que se refere à subescala A2, que avalia o grau de conhecimento sobre o tipo de profissão que o estudante diz que gostaria de exercer futuramente.

5.2

Inventário sobre a Saliência das Actividades

5.2.1

Precisão das Medidas

Os coeficientes de precisão para o Inventário sobre a Saliência das Actividades (I.S.A.) (Quadro 42) variam entre .83 e .93 na amostra total (nos rapazes entre .83 e .92 e nas raparigas entre .84 e .92), na amostra do 1º ano entre .83 e .93 (nos rapazes entre .83 e .92 e nas raparigas entre .81 e .93) e na amostra do 2º ano entre .83 e .93 (nos rapazes entre .82 e .93 e nas raparigas entre .82 e .92). Considerando separadamente as escalas Participação e Adesão, os respectivos coeficientes apresentam a mesma amplitude para o conjunto das amostras, em que o menor valor é .81 ou .82 e o maior valor .92 ou .93. Os coeficientes de precisão mais elevados na escala Participação são os relativos às actividades trabalho e comunidade e na escala Adesão os relativos às actividades comunidade, casa e tempos livres. Os coeficientes das escalas deste Inventário por sexos e por cursos (Quadro 43) apresentam valores idênticos.

QUADRO 42

COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DAS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL

PARTES E ESCALAS	1º ANO (N= 584)			2º ANO (N= 620)			TOTAL (N= 1204)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
PARTICIPAÇÃO :									
1. ESTUDO	.83	.81	.83	.84	.82	.84	.83	.82	.83
2. TRABALHO	.90	.90	.90	.91	.90	.91	.90	.90	.90
3. COMUNIDADE	.91	.93	.92	.93	.92	.93	.92	.92	.92
4. CASA	.86	.83	.85	.84	.85	.85	.85	.84	.85
5. TEMPOS LIVRES	.85	.88	.87	.87	.87	.88	.86	.88	.87
ADESÃO :									
1. ESTUDO	.88	.87	.88	.89	.88	.89	.89	.87	.89
2. TRABALHO	.84	.82	.84	.82	.83	.83	.83	.82	.83
3. COMUNIDADE	.92	.93	.93	.92	.92	.92	.92	.92	.93
4. CASA	.91	.90	.90	.92	.91	.91	.91	.91	.91
5. TEMPOS LIVRES	.90	.90	.90	.89	.91	.90	.90	.91	.90

M – Masculino

F – Feminino

T – Total

QUADRO 43

COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DAS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES POR SEXOS E POR CURSOS

PARTES E ESCALAS	BIOLOGIA (N= 238)			ENGª E. C. (N= 426)			LING. L. M. (N= 298)			PSICOLOGIA (N= 242)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
PARTICIPAÇÃO:												
1. Estudo	.82	.86	.85	.82	.74	.82	.89	.78	.81	.88	.83	.84
2. Trabalho	.88	.85	.86	.90	.85	.90	.87	.91	.90	.94	.91	.92
3. Comunidade	.93	.91	.92	.91	.95	.92	.94	.93	.93	.94	.92	.92
4. Casa	.80	.81	.81	.84	.85	.84	.90	.84	.85	.86	.85	.85
5. Tempos Livres	.86	.84	.85	.85	.82	.85	.90	.89	.89	.87	.87	.87
ADESÃO:												
1. Estudo	.89	.90	.90	.88	.83	.87	.93	.85	.87	.91	.88	.88
2. Trabalho	.85	.82	.83	.84	.83	.83	.81	.83	.83	.79	.82	.81
3. Comunidade	.94	.92	.93	.92	.92	.92	.93	.92	.92	.92	.93	.93
4. Casa	.90	.91	.91	.91	.91	.91	.93	.91	.92	.93	.87	.89
5. Tempos Livres	.89	.88	.88	.88	.92	.88	.93	.91	.91	.93	.88	.92

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

Ling. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Destacam-se, contudo, alguns coeficientes ligeiramente mais “baixos” (já que todos os outros são iguais ou superiores a .80), como sejam os obtidos pelo grupo das raparigas do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (.74) e do curso de Línguas e Literaturas Modernas (.78) na actividade estudo da escala Participação e o obtido pelo grupo dos rapazes do curso de Psicologia (.79) na actividade trabalho da escala Adesão. É a actividade comunidade, em ambas as escalas, a que apresenta em todos os cursos os coeficientes de precisão mais elevados (entre .91 e .94).

Estes resultados, que evidenciam uma elevada precisão das medidas proporcionadas pelas escalas, estão de acordo com os obtidos num estudo com estudantes portugueses do 11º ano de escolaridade (Afonso, 1987, pp.139-140).

O cálculo de coeficientes Alpha de Cronbach para estudantes americanos do ensino secundário, estudantes do ensino superior e adultos, foi uma das medidas de precisão utilizadas no estudo do I.S.A., que revelou elevados índices (superiores a .80) para as três amostras (Nevill e Super, 1986, p.21). A precisão dos resultados das formas nacionais do projecto “Work Importance Study” é geralmente adequada para a utilização do I.S.A. em diferentes tipos de avaliação psicológica (Ferreira Marques, 1995, p.187) e os níveis de precisão revelam-se satisfatórios para a sua utilização quer como instrumento de investigação, quer ao nível da avaliação individual (Sverko e Super, 1995, p.349).

As correlações ($p < .01$) entre cada um dos itens e as respectivas escalas do I.S.A. apresentam amplitudes idênticas na amostra total (Quadro 44), dos rapazes (Quadro 45) e das raparigas (Quadro 46). Os coeficientes obtidos na escala Participação variam entre .44 e .84 (na amostra total), entre .45 e .83 (na amostra dos rapazes) e entre .42 e .85 (na amostra das raparigas), enquanto na escala Adesão as correlações variam, respectivamente, entre .57 e .85, .55 e .83 e .55 e .86. Constatam-se a tendência dos coeficientes serem menos elevados na escala Participação do que na escala Adesão.

QUADRO 44

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES NA AMOSTRA TOTAL

N= 1204

ITENS	ESCALAS									
	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5
1	.70	.79	.77	.63	.68	.61	.61	.79	.71	.72
2	.58	.62	.75	.59	.63	.75	.67	.82	.78	.74
3	.71	.63	.66	.50	.67	.71	.62	.80	.75	.73
4	.73	.78	.81	.71	.76	.68	.67	.85	.79	.74
5	.44	.67	.81	.55	.58	.80	.71	.84	.78	.80
6	.60	.80	.82	.70	.69	.70	.67	.81	.78	.79
7	.69	.80	.84	.74	.79	.70	.57	.65	.72	.74
8	.63	.83	.82	.76	.78	.61	.59	.60	.61	.62
9	.72	.77	.79	.71	.69	.78	.69	.80	.78	.76
10	.61	.62	.69	.56	.65	.72	.64	.78	.73	.61

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados (correspondendo os números aos 10 itens de cada uma das actividades nas duas escalas), devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (P – Participação e A – Adesão)

QUADRO 45

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES NA AMOSTRA DOS RAPAZES

N= 560

ITENS	ESCALAS									
	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5
1	.72	.77	.74	.55	.62	.61	.62	.77	.71	.69
2	.57	.59	.74	.61	.55	.74	.65	.80	.80	.69
3	.73	.65	.68	.54	.68	.74	.62	.79	.77	.75
4	.72	.78	.79	.69	.74	.68	.69	.83	.79	.71
5	.45	.71	.79	.59	.59	.79	.70	.83	.78	.78
6	.56	.79	.81	.68	.69	.69	.68	.79	.79	.80
7	.68	.80	.81	.74	.76	.68	.55	.62	.73	.72
8	.60	.83	.80	.77	.78	.61	.56	.61	.61	.63
9	.73	.77	.79	.71	.68	.79	.68	.81	.78	.73
10	.62	.66	.71	.58	.67	.71	.61	.76	.71	.57

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados (correspondendo os números aos 10 itens de cada uma das actividades nas duas escalas), devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (P – Participação e A – Adesão)

QUADRO 46

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS

N= 644

ITENS	ESCALAS									
	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5
1	.67	.81	.79	.67	.72	.58	.60	.79	.70	.74
2	.57	.64	.74	.58	.68	.74	.67	.82	.75	.78
3	.65	.61	.63	.49	.66	.67	.61	.79	.73	.70
4	.70	.79	.81	.72	.77	.66	.63	.86	.79	.77
5	.42	.64	.83	.52	.58	.79	.72	.83	.78	.82
6	.63	.80	.82	.71	.69	.70	.65	.83	.78	.78
7	.69	.80	.85	.73	.80	.72	.57	.66	.70	.76
8	.66	.83	.84	.74	.78	.59	.61	.55	.60	.62
9	.68	.76	.78	.69	.69	.77	.69	.78	.78	.78
10	.58	.58	.66	.54	.64	.70	.64	.78	.75	.65

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$).

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados (correspondendo os números aos 10 itens de cada uma das actividades nas duas escalas), devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (P – Participação e A – Adesão)

Considerando como coeficientes mais baixos os valores inferiores a .50, destacam-se como correlações menos elevadas as obtidas entre o item 5 e a actividade estudo na escala Participação, respectivamente .44, .45 e .42 nas amostras total, dos rapazes e das raparigas (Quadros 44, 45 e 46). A análise através da eliminação dos itens, corrobora as baixas correlações, na três amostras, entre o item 5 (“Colaborei ou colaboro activamente numa organização ligada a ...”) e a actividade estudo da escala Participação, isto é, o coeficiente que se obtém é sempre superior quando excluído o item 5 (Anexo VII).

Relativamente aos coeficientes mais elevados, consideram-se as correlações entre os itens e as escalas superiores a .80, mais especificamente: na amostra total (Quadro 44) entre os itens 2 (.82), 4 (.85), 5 (.84) e 6 (.81) e a actividade comunidade da escala Adesão, o item 8 (.83) e a actividade trabalho da escala Participação, bem como os itens 4, 5, 6, 7 e 8 da actividade comunidade da escala Participação; na amostra dos rapazes (Quadro 45) entre os itens 4 (.83), 5 (.83) e 9 (.81) e a actividade comunidade da escala Adesão, o item 8 (.83) e a actividade trabalho da escala Participação e os itens 6 e 7 da actividade comunidade da escala Participação; na amostra das raparigas (Quadro 46) entre os itens 2 (.82), 4 (.86), 5 (.83) e 6 (.83) e a actividade comunidade da escala Adesão, o item 5 (.82) e a actividade tempos livres da escala Adesão, os itens 4 (.81), 5 (.83), 6 (.82), 7 (.85) e 8 (.84) e a actividade comunidade da escala Participação e os itens 1 (.81) e 8 (.83) e a actividade trabalho da escala Participação.

5.2.2.

Tendência Central e Dispersão dos Resultados

O estudo descritivo das escalas do I.S.A. (Quadro 47) é efectuado tendo em conta as médias e desvios-padrão em função do sexo, nível de ensino e na amostra total, mas

também das actividades medidas (estudo, trabalho, comunidade, casa, tempos livres) nas escalas Participação e Adesão do Inventário. Os valores relativos às médias e desvios-padrão são próximos. Verificam-se apenas em ambas as escalas e nas três amostras, a tendência para as médias serem ligeiramente mais elevadas no sexo feminino. Exceptuam-se as médias obtidas na actividade tempos livres, ligeiramente superiores no grupo dos rapazes, quer na escala Participação quer na escala Adesão. As médias e desvios-padrão relativos aos 1º e 2º anos apresentam valores muito próximos, por vezes iguais nos dois níveis de ensino de uma mesma amostra.

Na escala Participação, são sempre mais elevadas as médias obtidas nas actividades estudo e tempos livres, independentemente das variáveis sexo e nível de ensino, embora no grupo das raparigas se possa afirmar que as médias obtidas na actividade estudo sejam sempre superiores às da actividade tempos livres e apresentando uma menor dispersão dos resultados (desvios-padrão mais baixos). Na escala Adesão, comparativamente com a escala Participação, os resultados são no conjunto das cinco actividades tendencialmente mais elevados e, assim, mais próximos entre si no que se refere à tendência central e dispersão dos resultados.

Considerando o Quadro 48 (estudo descritivo por sexos e por cursos) verifica-se uma maior diversidade dos resultados em ambas as escalas, variando consoante os cursos. Na escala Participação e no grupo das raparigas os resultados mais elevados em todos os cursos referem-se às actividades estudo e tempos livres, sendo os relativos ao papel de estudante ligeiramente os mais elevados e com desvios-padrões mais baixos. Já no grupo dos rapazes, os valores obtidos nestas actividades são mais próximos entre si. Na escala Adesão, embora em alguns cursos se verifique a tendência para as médias na actividade trabalho serem mais elevadas e com baixos desvios-padrão, em outros cursos a hierarquia das actividades varia. O que é constante, independentemente das variáveis sexo e curso, é o facto das actividades no seu conjunto e em comparação com a escala Participação, apresentarem sempre médias mais elevadas.

QUADRO 47

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL

PARTES E ESCALAS	RAPAZES						RAPARIGAS						AMOSTRA TOTAL (N= 1204)	
	1º ANO (N= 268)		2º ANO (N= 292)		TOTAL (N= 560)		1º ANO (N= 316)		2º ANO (N= 328)		TOTAL (N= 644)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PARTICIPAÇÃO:														
ESTUDO	28.0	5.4	27.7	5.5	27.9	5.5	30.3	4.9	30.5	5.0	30.4	4.9	29.2	5.3
TRABALHO	16.2	5.9	16.6	6.5	16.4	6.2	16.4	6.2	17.0	6.5	16.7	6.4	16.6	6.3
COMUNIDADE	14.8	5.6	14.2	5.6	14.5	5.6	16.6	6.6	16.6	6.2	16.6	6.4	15.6	6.1
CASA	17.8	5.1	17.7	4.8	17.7	4.9	19.4	5.0	19.8	5.2	19.6	5.1	18.7	5.1
TEMPOS LIVRES	28.3	5.9	28.4	6.2	28.4	6.1	26.9	6.3	26.8	6.4	26.9	6.3	27.6	6.2
ADESÃO:														
ESTUDO	31.5	6.2	31.1	6.6	31.3	6.4	34.4	5.0	34.0	5.3	34.2	5.2	32.9	6.0
TRABALHO	31.7	5.8	32.4	5.4	32.1	5.6	34.0	5.0	34.0	5.1	34.0	5.1	33.1	5.5
COMUNIDADE	24.6	7.8	24.6	7.8	24.6	7.8	28.3	7.6	27.8	7.3	28.1	7.4	26.4	7.8
CASA	24.0	7.1	23.6	7.5	23.8	7.3	25.5	6.7	25.5	6.9	25.5	6.8	24.7	7.1
TEMPOS LIVRES	31.1	6.4	31.7	6.2	31.4	6.3	30.9	6.3	30.3	6.6	30.6	6.5	30.9	6.5

M – Média

DP – Desvio-Padrão

QUADRO 48

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES POR SEXOS E POR CURSOS

PARTES E ESCALAS	RAPAZES								RAPARIGAS							
	BIOLOGIA (N= 79)		ENG ^a E.C. (N= 385)		L.L.M. (N= 46)		PSICOLOGIA (N= 50)		BIOLOGIA (N= 159)		ENG ^a E.C. (N= 41)		L.L.M. (N= 252)		PSICOLOGIA (N= 192)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PARTICIPAÇÃO																
ESTUDO	28.0	4.9	27.8	5.4	27.8	6.3	28.4	6.0	30.2	5.4	29.1	4.5	30.5	4.6	30.7	4.9
TRABALHO	14.5	4.9	16.1	5.9	19.4	6.5	18.5	8.2	15.1	4.8	14.8	4.8	18.6	7.1	15.9	6.2
COMUNIDADE	14.8	6.1	14.2	5.3	15.9	6.5	15.3	6.2	15.9	5.7	16.0	7.3	16.3	6.5	17.7	6.6
CASA	16.9	4.3	17.9	4.9	18.9	6.0	17.3	5.2	18.3	4.6	19.3	5.5	20.7	5.2	19.2	5.0
TEMPOS LIVRES	29.5	5.8	28.9	5.8	25.9	7.4	27.4	6.6	28.3	5.8	27.0	5.6	25.0	6.6	28.2	6.0
ADESÃO																
ESTUDO	31.7	6.2	30.8	6.3	32.8	7.4	33.6	5.6	34.0	6.0	32.2	5.1	34.9	4.5	33.9	5.2
TRABALHO	32.6	5.7	31.7	5.7	33.2	5.3	33.2	5.0	34.1	5.3	32.3	5.3	34.5	4.9	33.7	4.9
COMUNIDADE	25.7	8.4	23.9	7.7	26.1	8.0	26.3	7.4	27.9	7.2	26.6	7.6	27.2	7.4	29.8	7.3
CASA	22.9	7.0	23.9	7.2	25.4	8.2	23.0	7.6	23.9	7.0	26.1	7.2	27.4	6.8	24.2	5.9
TEMPOS LIVRES	31.8	6.1	31.7	5.9	30.0	7.9	29.8	7.8	31.5	6.0	31.3	6.4	29.5	6.8	31.2	6.3

ENG^a E.C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L.L.M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

5.2.3

Comparações entre Grupos

No Quadro 49, relativo à comparação entre sexos por cursos em relação às escalas do I.S.A., verificam-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas nos diferentes cursos e em ambas as escalas do Inventário, sendo estas diferenças mais frequentes nos cursos de Biologia e de Psicologia. Com excepção da diferença obtida na actividade trabalho da escala Participação ($p < 0.05$), que se revelou a favor dos rapazes do curso de Psicologia, as restantes diferenças são sempre favoráveis ao grupo do sexo feminino.

Assim, na escala Participação, destacam-se as diferenças na actividade estudo ($p < 0.1$) em todos os cursos, também com excepção do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores, a diferença na actividade trabalho ($p < 0.5$) no curso de Psicologia, as diferenças na actividade comunidade ($p < 0.5$) nos cursos de Engenharia Electrotécnica e de Computadores e de Psicologia e as diferenças na actividade casa ($p < 0.5$) em todos os cursos com excepção do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores. No que se refere à escala Participação apenas não se verificam diferenças significativas entre rapazes e raparigas dos vários cursos na actividade tempos livres. Na escala Adesão, as diferenças são significativas na actividade estudo dos cursos de Biologia ($p < 0.1$) e de Línguas e Literaturas Modernas ($p < 0.5$), na actividade trabalho no curso de Biologia ($p < 0.5$) e na actividade comunidade nos cursos de Biologia ($p < 0.05$), Engenharia Electrotécnica e de Computadores ($p < 0.5$) e no curso de Psicologia ($p < 0.1$). De salientar a inexistência de diferenças significativas na escala Adesão, quer na actividade tempos livres (como na escala Participação) quer na actividade casa.

No estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por níveis de ensino e na amostra total (Quadro 50), considerando a escala Participação, constata-se diferenças significativas ($p < 0.01$) em todas as actividades a favor do grupo das raparigas, com excepção da actividade trabalho. Na escala Adesão, as diferenças revelam-se

significativas ($p < 0.1$) entre rapazes e raparigas (também a favor do sexo feminino) nas actividades estudo, trabalho, comunidade e casa nas amostras do 1º ano, do 2º ano e total. Em relação à actividade tempos livres as diferenças só são significativas ($p < 0.1$) nas amostras total e do 2º ano, sendo nestes casos favoráveis ao sexo masculino.

Num estudo com estudantes universitários (Afonso e Lima, 1995), embora se verifique uma tendência para as médias das raparigas serem superiores às dos rapazes, apenas se revelaram estatisticamente significativas as diferenças nas actividades estudo e casa da escala Participação e na actividade trabalho da escala Adesão. De referir o facto de a amostra deste estudo ter sido constituída por estudantes que solicitaram ajuda em consequência da insatisfação ou da desmotivação face ao curso frequentado, tendo sido individualmente acompanhados ao longo de um processo de aconselhamento de carreira.

Na amostra de estudantes portugueses do ensino superior do estudo principal do "Work Importance Study", também se verificam diferenças entre sexos nas três escalas do I.S.A. quanto às actividades estudo e casa. Estas diferenças são estatisticamente significativas a favor do sexo feminino e também na actividade comunidade na escala Adesão (Ferreira Marques, 1995, p.185).

Ao se compararem os dois níveis de ensino por sexos e na amostra total (Quadro 51), não se verificam quaisquer diferenças significativas, quer na escala Participação quer na escala Adesão do I.S.A. Quando se procede à comparação entre os estudantes do 1º ano e os do 2º ano relativamente a cada um dos cursos (Quadro 52), são poucas as diferenças estatisticamente significativas. Na escala Participação só se revela significativa ($p < 0.5$) a diferença entre os estudantes dos dois níveis de ensino do curso de Línguas e Literaturas Modernas na actividade trabalho (a favor do grupo do 2º ano). Quanto à escala Adesão, as diferenças são significativas ($p < 0.5$) entre os estudantes do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores na actividade tempos livres (favorável ao 2º ano) e entre os estudantes do curso de Línguas e Literaturas Modernas na actividade comunidade (favorável ao 1º ano).

QUADRO 49

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR CURSOS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

PARTES E ESCALAS	BIOLOGIA				z0	ENGª E. C.				z0	L. L. M.				z0	PSICOLOGIA				z0
	Rapazes N= 79		Raparigas N=159			Rapazes N= 385		Raparigas N= 41			Rapazes N= 46		Raparigas N= 252			Rapazes N= 50		Raparigas N= 192		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PARTICIPAÇÃO:																				
ESTUDO	28.0	4.9	30.2	5.4	-3.04**	27.8	5.4	29.1	4.5	-1.59	27.8	6.3	30.5	4.6	-3.38**	28.4	6.0	30.7	4.9	-2.74**
TRABALHO	14.5	4.9	15.1	4.8	-0.82	16.1	5.9	14.8	4.8	1.36	19.4	6.5	18.6	7.1	0.65	18.5	8.2	15.9	6.2	2.51*
COMUNIDADE	14.8	6.1	15.9	5.7	-1.26	14.2	5.3	16.0	7.3	-1.98*	15.9	6.5	16.3	6.5	-0.34	15.3	6.2	17.7	6.6	-2.35*
CASA	16.9	4.3	18.3	4.6	-2.30*	17.9	4.9	19.3	5.5	-1.78	18.9	6.0	20.7	5.2	-2.10*	17.3	5.2	19.2	5.0	-2.42*
TEMPOS LIVRES	29.5	5.8	28.3	5.8	1.47	28.6	5.8	27.0	5.6	1.62	25.9	7.4	25.0	6.6	0.84	27.4	6.6	28.2	6.0	-0.85
ADESÃO:																				
ESTUDO	31.7	6.2	34.0	6.0	-2.74**	30.8	6.3	32.2	5.1	-1.40	32.8	7.4	34.9	4.5	-2.56*	33.6	5.6	33.9	5.2	-0.41
TRABALHO	32.6	5.7	34.1	5.3	-2.00*	31.7	5.7	32.3	5.3	-0.64	33.2	5.3	34.5	4.9	-1.58	33.2	5.0	33.7	4.9	-0.63
COMUNIDADE	25.7	8.4	27.9	7.2	-2.01*	23.9	7.7	26.6	7.6	-2.10*	26.1	8.0	27.2	7.4	-0.91	26.3	7.4	29.8	7.3	-3.01**
CASA	22.9	7.0	23.9	7.0	-1.00	23.9	7.2	26.1	7.2	-1.86	25.4	8.2	27.4	6.8	-1.80	23.0	7.6	24.2	5.9	-1.27
TEMPOS LIVRES	31.8	6.1	31.5	6.0	0.42	31.7	5.9	31.3	6.4	0.41	30.0	7.9	29.5	6.8	0.42	29.8	7.8	31.2	6.3	-1.33

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

* p<.05

** p<.01

QUADRO 50

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR NÍVEIS DE ENSINO E
NA AMOSTRA TOTAL EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

PARTES E ESCALAS	1º ANO				z0	2º ANO				z0	TOTAL				z0
	Rapazes N= 268		Raparigas N= 316			Rapazes N= 292		Raparigas N= 328			Rapazes N= 560		Raparigas N= 644		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PARTICIPAÇÃO:															
ESTUDO	28.0	5.4	30.3	4.9	-5.51**	27.7	5.5	30.5	5.0	-6.46**	27.9	5.5	30.4	4.9	-8.49**
TRABALHO	16.2	5.9	16.4	6.2	-0.41	16.6	6.5	17.0	6.5	-0.80	16.4	6.2	16.7	6.4	-0.85
COMUNIDADE	14.8	5.6	16.6	6.6	-3.48**	14.2	5.6	16.6	6.2	-4.91**	14.5	5.6	16.6	6.4	-5.95**
CASA	17.8	5.1	19.4	5.0	-3.67**	17.7	4.8	19.8	5.2	-5.18**	17.7	4.9	19.6	5.1	-6.27**
TEMPOS LIVRES	28.3	5.9	26.9	6.3	2.65**	28.4	6.2	26.8	6.4	3.19**	28.4	6.1	26.9	6.3	4.14**
ADESÃO:															
ESTUDO	31.5	6.2	34.4	5.0	-6.22**	31.1	6.6	34.0	5.3	-6.02**	31.3	6.4	34.2	5.2	-8.66**
TRABALHO	31.7	5.8	34.0	5.0	-5.13**	32.4	5.4	34.0	5.1	-3.68**	32.1	5.6	34.0	5.1	-6.21**
COMUNIDADE	24.6	7.8	28.3	7.6	-5.89**	24.6	7.8	27.8	7.3	-5.34**	24.6	7.8	28.1	7.4	-7.94**
CASA	24.0	7.1	25.5	6.7	-2.62**	23.6	7.5	25.5	6.9	-3.25**	23.8	7.3	25.5	6.8	-4.18**
TEMPOS LIVRES	31.1	6.4	30.9	6.3	0.25	31.7	6.2	30.3	6.6	2.65**	31.4	6.3	30.6	6.5	2.09**

M – Média DP – Desvio-Padrão z0 – Estatística de Teste

** p<.01

QUADRO 51

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO, POR SEXOS E NA AMOSTRA TOTAL
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

PARTES E ESCALAS	RAPAZES				z0	RAPARIGAS				z0	TOTAL				z0
	1º ANO N= 268		2º ANO N= 292			1º ANO N= 316		2º ANO N= 328			1º ANO N= 584		2º ANO N= 620		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PARTICIPAÇÃO:															
ESTUDO	28.0	5.4	27.7	5.5	0.52	30.3	4.9	30.5	5.0	- 0.34	29.3	5.2	29.2	5.4	0.23
TRABALHO	16.2	5.9	16.6	6.5	- 0.83	16.4	6.2	17.0	6.5	- 1.30	16.3	6.0	16.8	6.5	- 1.51
COMUNIDADE	14.8	5.6	14.2	5.6	1.29	16.6	6.6	16.6	6.2	0.10	15.8	6.2	15.5	6.0	0.95
CASA	17.8	5.1	17.7	4.8	0.32	19.4	5.0	19.8	5.1	- 1.03	18.6	5.1	18.8	5.1	- 0.47
TEMPOS LIVRES	28.3	5.9	28.4	6.2	- 0.26	26.9	6.3	26.8	6.4	0.24	27.6	6.2	27.6	6.3	- 0.04
ADESÃO:															
ESTUDO	31.5	6.2	31.1	6.6	0.74	34.4	5.0	34.0	5.3	0.99	33.1	5.8	32.7	6.1	1.28
TRABALHO	31.7	5.8	32.4	5.4	- 1.44	34.0	5.0	34.0	5.1	0.14	33.0	5.5	33.2	5.3	- 0.85
COMUNIDADE	24.6	7.8	24.6	7.8	- 0.06	28.3	7.6	27.8	7.3	0.81	26.6	7.9	26.3	7.7	0.62
CASA	24.0	7.1	23.6	7.5	0.70	25.5	6.7	25.5	6.9	0.12	24.9	6.9	24.6	7.2	0.62
TEMPOS LIVRES	31.1	6.4	31.7	6.2	- 1.18	30.9	6.3	30.3	6.6	1.21	31.0	6.4	31.0	6.5	0.08

M – Média

DP – Desvio-Padrão

z0 – Estatística de Teste

QUADRO 52

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO POR CURSOS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

PARTES E ESCALAS	BIOLOGIA				z0	ENG ^a E. C.				z0	L. L. M.				z0	PSICOLOGIA				z0
	1º ANO N= 109		2º ANO N= 129			1º ANO N= 201		2º ANO N= 225			1º ANO N= 144		2º ANO N= 154			1º ANO N= 130		2º ANO N= 112		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
PARTICIPAÇÃO:																				
ESTUDO	29.2	5.4	29.8	5.3	-0.90	27.7	5.2	28.1	5.4	-0.83	30.4	4.6	29.8	5.4	1.00	30.5	5.3	29.8	5.1	1.07
TRABALHO	14.4	4.2	15.3	5.3	-1.34	15.8	5.4	16.2	6.2	-0.70	17.9	6.6	19.6	7.2	-2.15*	16.8	7.0	16.0	6.4	0.86
COMUNIDADE	15.5	6.1	15.6	5.6	-0.12	14.3	5.3	14.4	5.8	-0.19	16.7	6.7	15.8	6.2	1.25	17.3	6.7	17.0	6.5	0.40
CASA	18.1	4.6	17.6	4.5	0.74	18.0	5.3	18.0	4.6	-0.14	20.0	5.0	20.7	5.6	-1.20	18.7	4.9	19.0	5.2	-0.38
TEMPOS LIVRES	28.2	5.6	29.1	5.9	-1.14	28.0	6.2	28.8	5.4	-1.39	25.6	6.5	24.7	6.9	1.16	28.5	5.8	27.4	6.4	1.39
ADESÃO:																				
ESTUDO	33.1	6.3	33.4	6.0	-0.36	31.1	6.0	30.8	6.3	0.51	35.1	4.5	34.0	5.6	1.87	34.0	5.1	33.8	5.5	0.32
TRABALHO	33.5	5.0	33.7	5.9	-0.25	31.2	6.1	32.3	5.1	-1.92	34.3	5.0	34.2	5.1	0.24	33.7	4.9	33.4	5.0	0.57
COMUNIDADE	26.7	7.7	27.5	7.6	-0.79	23.8	7.7	24.6	7.7	-1.12	28.0	7.5	26.0	7.5	2.34*	29.3	7.5	28.8	7.4	0.48
CASA	23.3	6.8	23.9	7.2	-0.63	24.1	7.2	24.2	7.3	-0.20	27.9	6.3	26.3	7.6	1.94	24.0	6.3	23.9	6.3	0.17
TEMPOS LIVRES	31.3	6.0	31.9	6.1	-0.82	31.0	6.4	32.2	5.5	-2.03*	30.3	6.6	28.9	7.2	1.77	31.5	6.3	30.2	7.0	1.43

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

* p<.05

O facto de no estudo que se têm vindo a referir (Afonso e Lima, 1995) se terem considerado dois grupos de estudantes com base na variável nível de ensino (1º e 2º anos e 3º e 4º anos), está de acordo com a tendência, na presente investigação, dos dois níveis de ensino contemplados poderem ser considerados como uma mesma amostra. De referir que a única diferença significativa, e em favor dos estudantes de anos mais avançados encontrou-se na actividade estudo da escala Participação. Por outro lado, os estudantes dos primeiros anos, parecem ligar-se mais afectivamente ao trabalho apesar da pouca participação nessa mesma actividade (Afonso e Lima, 1995).

Com base no estudo principal do "Work Importance Study" em Portugal, e relativamente ao I.S.A., estudantes do ensino superior revelam resultados idênticos aos obtidos por estudantes do 12º ano de escolaridade no que se refere às escalas Participação e Adesão: tendem a considerar como mais importantes as actividades estudo e tempos livres na escala Participação e as actividades casa, trabalho e comunidade como menos importantes; na escala Adesão as actividades mais importantes são trabalho e estudo e obtêm médias mais baixas nas actividades tempos livres, comunidade e casa (Ferreira Marques, 1995, pp. 184-185).

A análise dos dados da saliência dos papéis revelou diferenças acentuadas entre estudantes e adultos. Os estudantes do ensino secundário consideram como actividade mais importante os tempos livres, seguidos do trabalho, casa e estudo. A comunidade aparece em último lugar com pouca importância. Os estudantes do ensino superior apresentam um padrão essencialmente como o dos estudantes do ensino secundário. Apenas dão ligeiramente menor importância aos tempos livres e mais ao estudo, trabalho, casa. Já os adultos apresentam um padrão muito diferente. A actividade mais importante é o trabalho, logo seguida da casa: os papéis a desenvolver no trabalho e em casa têm nítida prioridade. Menor importância é dada aos tempos livres e, novamente, a actividade comunidade é a que surge em último lugar (Nevill e Super, 1986, p.25; Syerko e Super, 1995, pp. 352 - 353). Verificam-se também diferenças entre trabalhadores mais novos e mais velhos, semelhantes às existentes entre os estudantes e

os adultos. Os mais novos dão relativamente mais importância aos tempos livres, enquanto os mais velhos consideram o trabalho e a casa as actividades mais importantes das suas vidas (Sverko e Super, 1995, pp. 352 - 353).

O estudo comparativo dos cursos em relação às escalas do I.S.A. revela diferenças significativas ($p < .01$) em todas as actividades de ambas as escalas do Inventário, quando os cursos são considerados separadamente (Quadro 53) e quando se consideram os Pares de Cursos: Biologia+Engenharia Electrotécnica e de Computadores e Psicologia+Línguas e Literaturas Modernas (Quadro 54).

Nas actividades trabalho, casa e tempos livres da escala Participação destaca-se a diferença entre o curso de Línguas e Literaturas Modernas e os outros três cursos. Na actividade trabalho (18.8) e na actividade casa (20.4) a diferenciação vai no sentido de serem estes estudantes os que obtêm médias mais elevadas, enquanto na actividade tempos livres o sentido é o oposto, já que a média obtida pelos estudantes de Línguas e Literaturas Modernas é a menos elevada relativamente aos outros cursos. Na actividade estudo da escala Participação, o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (27.9) diferencia-se dos restantes, por ser o grupo de estudantes que apresenta a média mais baixa. Na actividade comunidade destacam-se duas diferenças: entre o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (14.3) e os outros cursos, por serem estes estudantes os que apresentam a média mais baixa e entre o curso de Biologia e o curso de Psicologia, em que a diferença é significativa a favor dos estudantes de Psicologia (17.2).

Nas actividades estudo e trabalho da escala Adesão, o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (com médias, respectivamente, de 30.9 e 31.8) difere dos outros cursos por ser aquele em que os estudantes obtêm a média menos elevada; na actividade casa e na actividade tempos livres é o curso de Línguas e Literaturas Modernas (com médias, respectivamente, de 27.1 e 29.6) que difere dos restantes, embora na actividade casa se diferencie por ser o curso com a média mais elevada e na actividade tempos livres por ser o curso com a média mais baixa. Tal como na escala

Participação, na actividade comunidade da escala Adesão, constata-se que o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (24.2) difere dos outros por ser o que apresenta a média mais baixa, e quanto ao curso de Línguas e Literaturas Modernas (27.0) difere do curso de Psicologia (29.1), sendo os estudantes de Psicologia os que apresentam a média mais elevada nesta actividade.

O estudo comparativo dos Pares de Cursos (Quadro 54) revela diferenças significativas ($p < .01$) nas cinco actividades de ambas as escalas. Com excepção da diferença na actividade tempos livres da escala Participação (28.5) e da escala Adesão (31.6), que é a favor do Par Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores, as diferenças são significativas nas restantes actividades, favoravelmente ao Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas.

A tendência para a actividade tempos livres ser mais valorizada por uns estudantes do que por outros, pode ter a ver com o tipo de actividades com que, usualmente, os estudantes se identificam (ex: leitura ou desporto), e com a necessidade de as conciliar com a formação subjacente ao curso que estão a frequentar. Por outro lado, se considerarmos que esta associação por cursos também associa os cursos em que predomina mais um dos sexos, não podemos ignorar as diferenças que se constatarem entre as amostras dos rapazes e das raparigas.

Tal como se referiu no ponto anterior, exceptuando as médias obtidas na actividade tempos livres, os resultados obtidos nas escalas do I.S.A. tendem a ser superiores no grupo das raparigas (Quadro 47). Na escala Participação destacam-se as actividades estudo e tempos livres, enquanto na escala Adesão os resultados são no conjunto tendencialmente mais elevados. A actividade trabalho salienta-se, notoriamente, nesta escala, embora os estudantes também valorizem a actividade estudo e (em terceiro lugar) a actividade tempos livres. Verifica-se a mesma tendência quanto à tendência central e dispersão dos resultados por sexos e por cursos (Quadro 48).

QUADRO 53

ESTUDO COMPARATIVO DOS CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

PARTES E ESCALAS	BIOLOGIA (N = 238)		ENG ^a E.C. (N = 426)		L.L.M. (N = 298)		PSICOLOGIA (N = 242)		χ^2	GRUPOS DE CURSOS ENTRE OS QUAIS HÁ DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
PARTICIPAÇÃO:										
ESTUDO	29.5	5.4	27.9	5.3	30.1	5.0	30.2	5.2	44.46**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia, Psicologia e L.L.M.
TRABALHO	14.9	4.9	16.0	5.8	18.8	7.0	16.4	6.7	51.19**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Psicologia e Biologia
COMUNIDADE	15.5	5.8	14.3	5.5	16.2	6.5	17.2	6.6	47.67**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia, Psicologia e L.L.M. Biologia ≠ Psicologia
CASA	17.8	4.5	18.0	4.9	20.4	5.3	18.8	5.1	44.62**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Psicologia e Biologia
TEMPOS LIVRES	28.7	5.8	28.4	5.8	25.1	6.7	28.0	6.1	56.52**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Psicologia e Biologia
ADESÃO:										
ESTUDO	33.3	6.2	30.9	6.2	34.5	5.1	33.9	5.3	79.48**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia, Psicologia e L.L.M.
TRABALHO	33.6	5.5	31.8	5.6	34.3	5.0	33.6	4.9	50.94**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia, Psicologia e L.L.M.
COMUNIDADE	27.2	7.7	24.2	7.7	27.0	7.5	29.1	7.4	65.49**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia, Psicologia e L.L.M. L.L.M. ≠ Psicologia
CASA	23.6	7.0	24.1	7.2	27.1	7.0	24.0	6.3	43.02**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Psicologia e Biologia
TEMPOS LIVRES	31.6	6.0	31.6	6.0	29.6	7.0	30.9	6.6	16.15**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C. e Biologia

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

** p<.01

M - Média

DP - Desvio-Padrão

 χ^2 - Estatística de Teste

QUADRO 54

ESTUDO COMPARATIVO DOS PARES DE CURSOS BIOLOGIA + ENG^a E. C. E PSICOLOGIA + L. L. M. EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

PARTES E ESCALAS	BIOLOGIA + ENG ^a E. C. (N= 664)		PSICOLOGIA + L. L. M. (N=540)		z0
	M	DP	M	DP	
PARTICIPAÇÃO:					
ESTUDO	28.5	5.4	30.1	5.1	- 5.51**
TRABALHO	15.6	5.5	17.7	7.0	- 5.84**
COMUNIDADE	14.8	5.7	16.7	6.5	-5.41**
CASA	17.9	4.8	19.7	5.3	-6.03**
TEMPOS LIVRES	28.5	5.8	26.4	6.6	5.88**
ADESÃO:					
ESTUDO	31.8	6.3	34.2	5.2	- 7.38**
TRABALHO	32.4	5.6	33.9	5.0	- 4.91**
COMUNIDADE	25.3	7.8	27.9	7.6	- 5.96**
CASA	23.9	7.2	25.7	6.9	- 4.30**
TEMPOS LIVRES	31.6	6.0	30.2	6.8	3.91**

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M – Média

DP – Desvio- Padrão

z0 – Estatística de Teste

** p<.01

A par da actividade estudo, os resultados dão relevo à actividade tempos livres, quer na dimensão comportamental quer na dimensão afectiva, e ao contraste entre a baixa participação no trabalho e o elevado envolvimento afectivo neste papel, constatações comuns a outros trabalhos realizados com estudantes portugueses de vários graus de ensino (Afonso, 1987, p.119; Ferreira Marques, 1989, p.154; Ferreira Marques, 1994, p.33; Afonso e Lima, 1995). Estes mesmos estudos corroboram a pouca importância atribuída pelos estudantes à concretização de actividades na Comunidade, e no que se refere ao papel de casa, apesar de algum dispêndio de tempo e esforço em actividades domésticas (mais nítido nas raparigas), não se envolvem tanto afectivamente no seu desempenho.

5.2.4

Intercorrelações de Escalas

As amplitudes das intercorrelações de escalas variam entre -.16 e .64 na amostra total (Quadro 55), entre -.12 e .62 na amostra dos rapazes (Quadro 56) e entre -.18 e .65 na amostra das raparigas (Quadro 57). Nas três amostras (total, rapazes e raparigas) as correlações mais elevadas ($p < .01$) verificam-se entre a escala Participação e a escala Adesão em relação a cada uma das actividades: estudo (.61, .59 e .58), trabalho (.31, .39 e .23), comunidade (.59, .56 e .60), casa (.58, .58 e .57) e tempos livres (.64, .62 e .65). São também elevadas ($p < .01$) as correlações obtidas na escala Adesão entre as actividades estudo e trabalho (respectivamente, .52, .50 e .50), entre as actividades comunidade e trabalho (respectivamente, .38, .37, .33) e as actividades casa e comunidade (.44, .55 e .32). Deste conjunto de resultados, são sempre mais elevadas e significativas ($p < .01$) as correlações da actividade tempos livres entre a escala Participação e a escala Adesão e as correlações das actividades estudo e comunidade entre a escala Participação e a escala Adesão.

As correlações mais baixas são mais frequentes e variáveis, quer na amostra total, quer nas amostras dos rapazes e das raparigas. Contudo, podem-se salientar aquelas que, sendo baixas e não significativas, são comuns nas três amostras: entre a actividade estudo da escala Adesão e a actividade comunidade da escala Participação (respectivamente, .05, .01 e .01) e entre a actividade casa da escala Adesão e a actividade tempos livres da escala Participação (respectivamente, .05, .07 e .06).

De referir ainda (embora seja mais nótoria nas amostras total e dos rapazes), a tendência para as correlações serem baixas entre: a actividade tempos livres da escala Adesão e a actividade estudo da escala Participação (respectivamente, .06 na amostra total, .02 na amostra dos rapazes, correlações não significativas e .12 na amostra das raparigas ($p < .01$)), entre a actividade tempos livres da escala Adesão e a actividade trabalho da escala Participação (respectivamente, -.09 ($p < .01$), -.06, correlação não significativa e -.12 ($p < .05$)), entre a actividade tempos livres da escala Adesão e a actividade comunidade da escala Participação (respectivamente, .03, -.02, correlações não significativas e .08 ($p < .05$)) e entre a actividade tempos livres da escala Adesão e a actividade casa da escala Participação (respectivamente, .10, .14 e .10 ($p < .01$)).

De comentar que as correlações negativas referidas são poucas e próximas de zero. Destacam-se, contudo, nas três amostras, correlações negativas e significativas ($p < .01$) entre as actividades tempos livres e trabalho da escala Participação, mais especificamente -.16 (amostra total), -.12 (amostra dos rapazes) e -.18 (amostra das raparigas).

A análise das intercorrelações de escalas do I.S.A., com uma amostra de estudantes do ensino superior (Afonso e Lima, 1995) mostrou uma maior relação entre as escalas das duas medidas afectivas do que entre qualquer destas e as da Participação, o que aponta também para a independência das dimensões comportamental e afectiva dos papéis.

QUADRO 55

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS
NA AMOSTRA TOTAL
NO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

N= 1204

PARTES E ESCALAS	PARTICIPAÇÃO					ADESÃO				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTICIPAÇÃO :										
1. ESTUDO										
2. TRABALHO	.06 *									
3. COMUNIDADE	.10 **	.16 **								
4. CASA	.13 **	.22 **	.25 **							
5. TEMPOS LIVRES	.06 *	-.16 **	.10 **	.12 **						
ADESÃO :										
6. ESTUDO	.61 **	.14 **	.05	.10 **	-.04					
7. TRABALHO	.34 **	.31 **	.06 *	.14 **	.01	.52 **				
8. COMUNIDADE	.22 **	.09 **	.59 **	.23 **	.09 **	.29 **	.38 **			
9. CASA	.14 **	.16 **	.20 **	.58 **	.05	.22 **	.31 **	.44 **		
10. TEMPOS LIVRES	.06	-.09 **	.03	.10 **	.64 **	.09 **	.14 **	.18 **	.25 **	

*p<.05

**p<.01

QUADRO 56

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS
NA AMOSTRA DOS RAPÁZES
NO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

N= 560

PARTES E ESCALAS	PARTICIPAÇÃO					ADESÃO				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTICIPAÇÃO :										
1. ESTUDO										
2. TRABALHO	.14 **									
3. COMUNIDADE	.04	.19 **								
4. CASA	.09 *	.24 **	.30 **							
5. TEMPOS LIVRES	.02	-.12 **	.09 *	.19 **						
ADESÃO :										
6. ESTUDO	.59 **	.18 **	.01	.04	-.09 *					
7. TRABALHO	.31 **	.39 **	.04	.13 **	-.06	.50 **				
8. COMUNIDADE	.14 **	.18 **	.56 **	.32 **	.06	.26 **	.37 **			
9. CASA	.08 *	.22 **	.20 **	.58 **	.07	.20 **	.32 **	.55 **		
10. TEMPOS LIVRES	.02	-.06	-.02	.14 *	.62 **	.07	.10 *	.12 **	.25 **	

*p<.05

**p<.01

QUADRO 57

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS
NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS
NO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

N= 644

PARTES E ESCALAS	PARTICIPAÇÃO					ADESÃO				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PARTICIPAÇÃO :										
1. ESTUDO										
2. TRABALHO	-.02									
3. COMUNIDADE	.08 *	.13 **								
4. CASA	.09 *	.21 **	.17 **							
5. TEMPOS LIVRES	.16 **	-.18 **	.15 **	.10 **						
ADESÃO :										
6. ESTUDO	.58 **	.10 *	.01	.07	.06					
7. TRABALHO	.32 **	.23 **	.02	.10 *	.12 **	.50 **				
8. COMUNIDADE	.22 **	.02	.60 **	.10 *	.17 **	.24 **	.33 **			
9. CASA	.14 **	.11 **	.17 **	.57 **	.06	.20 **	.27 **	.32 **		
10. TEMPOS LIVRES	.12 **	-.12 *	.08 *	.10 *	.65 **	.15 **	.22 **	.26 **	.27 **	

*p<.05

**p<.01

Por outro lado, as correlações mais elevadas entre escalas relativas à mesma actividade ou papel (o que se corrobora no presente estudo) também confirmam a estrutura das medidas que está de acordo com o modelo teórico. Os melhores itens foram seleccionados com base na reacção dos sujeitos, nas correlações item-escala e no consenso da equipa do projecto internacional "Work Importance Study" quanto ao conteúdo e adequação dos itens. Por exemplo, procurou-se que alguns itens da escala Participação fossem comuns entre adolescentes mas também importantes para os adultos (como ler acerca de uma actividade), enquanto outros se não apropriados para os adolescentes, permitem aos adultos revelar um nível mais elevado de participação (como pertencer a uma associação relacionada com uma actividade) (Nevill e Super, 1986, pp. 23 -24).

É de realçar a actividade tempos livres, cuja importância dada pelos estudantes não deve ser negligenciada. O papel de tempos livres não é mais visto apenas numa perspectiva de complementaridade do trabalho. Proporciona também oportunidades de exploração de si próprio e da realidade circundante e de desenvolvimento de atitudes e competências que podem contribuir para o desempenho de outros papéis, em especial do trabalho (Seligman, 1994, p.33).

5.2.5

Análise Factorial das Escalas

Apresentam-se as análises em componentes principais, para as três amostras, sem rotação (Quadro 58) e com matriz rodada (Quadro 59), que evidenciaram em relação às escalas Participação e Adesão do I.S.A. a existência de quatro factores para as amostras total e das raparigas e três factores para a amostra dos rapazes.

Os Factores explicam 71.40%, 61.91% e 70.81% da variância total dos resultados (Quadro 58), respectivamente, para as amostras total, dos rapazes e das raparigas. Efectuada a rotação varimax (Quadro 59) as percentagens que explicam a variância total dos resultados são 71.41, 61.92 e 70.80.

Na amostra total, o Factor I apresenta saturações elevadas na actividade estudo da escala Participação (.79) e da escala Adesão (.88) e na actividade trabalho da escala Adesão (.71). O Factor II é explicado pela saturação .88 na actividade tempos livres nas duas escalas. O Factor III apresenta como saturações mais elevadas as da actividade casa nas escalas Participação (.81) e Adesão (.77) e também a saturação de .56 na actividade trabalho da escala Participação. O Factor IV é definido pela actividade comunidade na escala Participação (.92) e na escala Adesão (.81).

Na amostra dos rapazes, o Factor I é, nesta amostra, definido pelas actividades casa e comunidade na escala Participação (respectivamente, .70 e .71) e na escala Adesão (respectivamente, .77 e .73). O Factor II é definido pelas mesmas escalas do Factor I na amostra total; isto é, pela actividade estudo na escala de Participação (.77) e na escala Adesão (.87) e também pela actividade trabalho na escala Adesão (.72). O Factor III é o factor que está associado à actividade tempos livres nas duas escalas, com saturações .87 e .88, respectivamente, na escala Participação e na escala Adesão.

Na amostra das raparigas, a definição dos factores é também praticamente idêntica nas saturações que os definem. Assim, o Factor I apresenta saturações elevadas na actividade estudo das escalas Participação (.76) e Adesão (.73). O Factor II define-se pelas saturações .86 e .83 na actividade tempos livres, respectivamente, nas escalas Participação e Adesão. O Factor III está associado à actividade casa nas duas escalas (.87 na Participação e .80 na Adesão), enquanto o Factor IV é definido por saturações elevadas na actividade comunidade das escalas Participação (.92) e Adesão (.84).

QUADRO 58

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS
PARA AS AMOSTRAS TOTAL, DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

AMOSTRAS	ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV
TOTAL (N= 1204)	PE	.54	.28	.51	.15
	PT	.33	.39	-.29	-.34
	PCO	.48	-.12	-.49	.61
	PCA	.55	-.14	-.44	-.43
	PTL	.21	-.81	.28	-.01
	AE	.62	.37	.51	.05
	AT	.66	.28	.29	-.14
	ACO	.72	-.07	-.23	.47
	ACA	.68	-.13	-.31	-.35
	ATL	.34	-.74	.33	-.14
Lambda		2.91	1.70	1.45	1.08
% Variância Acumulada		29.05 %	46.09 %	60.63 %	71.40 %
RAPAZES (N= 560)	PE	.44	.44	.46	
	PT	.47	.28	-.24	
	PCO	.47	-.22	-.49	
	PCA	.60	-.35	-.25	
	PTL	.15	-.71	.49	
	AE	.55	.52	.44	
	AT	.64	.38	.20	
	ACO	.75	-.12	-.26	
	ACA	.73	-.24	-.15	
	ATL	.28	-.61	.58	
Lambda		2.90	1.81	1.48	
% Variância Acumulada		29.01 %	47.13 %	61.91 %	
RAPARIGAS (N= 644)	PE	.55	.15	-.52	-.08
	PT	.16	.61	-.22	.05
	PCO	.43	-.05	.52	-.63
	PCA	.43	.23	.52	.51
	PTL	.44	-.73	-.04	.16
	AE	.60	.30	-.57	-.02
	AT	.63	.27	-.34	.04
	ACO	.67	-.06	.23	-.55
	ACA	.61	.18	.39	.39
	ATL	.55	-.64	-.03	.24
Lambda		2.79	1.59	1.50	1.21
% Variância Acumulada		27.90 %	43.77 %	58.75 %	70.81 %

PE – Participação – Estudo
PT – Participação – Trabalho
PCO – Participação – Comunidade
PCA – Participação – Casa
PTL – Participação – Tempos Livres

AE – Adesão – Estudo
AT – Adesão – Trabalho
ACO – Adesão – Comunidade
ACA – Adesão – Casa
ATL – Adesão – Tempos Livres

Nota: Os valores observados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

QUADRO 59

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS (COM ROTAÇÃO VARIMAX)
PARA AS AMOSTRAS TOTAL, DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

AMOSTRAS	ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV
TOTAL (N= 1204)	PE	.79	.05	-.04	.11
	PT	.17	-.36	.56	-.01
	PCO	-.04	-.02	.11	.92
	PCA	-.02	.12	.81	.16
	PTL	-.03	.88	-.01	.07
	AE	.88	-.01	.06	.06
	AT	.71	.01	.32	.05
	ACO	.30	.11	.21	.81
	ACA	.16	.19	.77	.22
	ATL	.11	.88	.13	.01
Lambda		2.08	1.73	1.75	1.58
% Variância Acumulada		20.76%	38.04%	55.58%	71.41%
RAPAZES (N= 560)	PE	-.03	.77	.05	
	PT	.41	.32	-.29	
	PCO	.70	-.12	-.09	
	PCA	.71	.01	.19	
	PTL	.08	-.08	.87	
	AE	.04	.87	-.00	
	AT	.28	.72	-.05	
	ACO	.77	.23	.03	
	ACA	.73	.21	.19	
	ATL	.10	.10	.88	
Lambda		2.39	2.10	1.69	
% Variância Acumulada		23.94%	44.99%	61.92%	
RAPARIGAS (N= 644)	PE	.76	.10	-.03	.07
	PT	.15	-.49	.41	.10
	PCO	-.07	.00	.11	.92
	PCA	-.02	.03	.87	.03
	PTL	.07	.86	.06	.11
	AE	.88	.00	.05	.02
	AT	.73	.03	.22	.09
	ACO	.28	.15	.09	.84
	ACA	.17	.13	.80	.15
	ATL	.16	.83	.19	.09
Lambda		2.05	1.73	1.69	1.61
% Variância Acumulada		20.52%	37.81%	54.74%	70.80%

PE – Participação – Estudo
PT – Participação – Trabalho
PCO – Participação – Comunidade
PCA – Participação – Casa
PTL – Participação – Tempos Livres

AE – Adesão – Estudo
AT – Adesão – Trabalho
ACO – Adesão – Comunidade
ACA – Adesão – Casa
ATL – Adesão – Tempos Livres

Nota: Os valores observados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

No domínio da saliência dos papéis, o projecto "Work Importance Study" revelou uma estrutura com cinco factores, correspondentes às cinco escalas nos cinco papéis identificados nos 11 países que fazem parte do projecto (Sverko e Super, 1995, p.350). No estudo referido com a amostra de estudantes do ensino superior (Afonso e Lima, 1995) foram também identificados cinco factores, um dos quais também se relaciona com a actividade estudo e um outro mais com a actividade tempos livres. Deve-se notar que, para a presente investigação, não foi aplicada uma das escalas do I.S.A. (Valores e Actividades). De referir, no entanto, que na presente investigação e nas três amostras, estão identificados, embora nem sempre isoladamente, as cinco actividades medidas pelas escalas do I.S.A. Com excepção da actividade trabalho, identificam-se as dimensões comportamental e afectiva das actividades casa, comunidade (que na amostra dos rapazes definem o Factor I) e tempos livres. Por outro lado, evidencia-se a dimensão comportamental da actividade estudo e o envolvimento afectivo nesta actividade e na actividade trabalho.

Como já se salientou no ponto anterior, a par da actividade estudo, do ponto de vista comportamental e afectivo, e da adesão ao trabalho, é dada saliência à actividade tempos livres, ou seja, à importância para os estudantes no sentido de desenvolverem actividades paralelas ao estudo ou ao trabalho e que lhes proporcionem satisfação.

Os tempos livres ("leisure") não são mais um tipo de actividade que contrasta com o trabalho. Englobam as actividades que as pessoas desempenham no tempo disponível, porque o pretendem, para o seu bem, para se divertirem, para se melhorarem ou por objectivos que escolhem, mas não por razões materiais. É importante pelo facto de muitas pessoas dispenderem mais tempo nas actividades de tempos livres do que no trabalho, por obterem nelas mais satisfação, por poder ser uma importante fonte de satisfação e de saúde física e mental. Contudo, muitos que têm muito tempo disponível falham na boa utilização desta oportunidade de encontrarem formas de satisfação nos tempos livres ("leisure") (Argyle, 1996, pp. 1 - 3).

5.2.6

Análise Discriminante

Aplicado o método de análise discriminante aos quatro cursos (Quadro 60), o I.S.A. não se revela muito discriminativo em relação a estes, já que a percentagem de estudantes correctamente afectados é 42.4%. O curso melhor reconhecido pelo método é o de Línguas e Literaturas Modernas (52.7%) e o conjunto de variáveis considerado mais discriminativo foi por ordem decrescente respectivamente: Participação - Trabalho, Adesão - Comunidade, Adesão - Estudo, Participação - Casa, Adesão - Casa e Participação - Tempos Livres.

Procedendo-se à análise discriminante com dois grupos (pares de cursos) (Quadro 61), as percentagens revelam-se mais elevadas e os valores de afectação aos grupos próximos (60.8% e 62.8%). É igualmente mais elevada a percentagem para o total: 61.7% (contra 42.4% anteriormente). As variáveis seleccionadas como mais discriminativas foram: Adesão - Estudo, Participação - Tempos Livres, Participação - Casa, Participação - Comunidade e Participação - Trabalho.

Apenas a actividade estudo da escala Participação não é considerada suficientemente discriminativa, o que se pode relacionar com o facto de se tratar da actividade que se espera seja comum a todos os estudantes, já que é de esperar que os indivíduos procurem desempenhar o seu papel de estudante, despendendo grande parte do seu tempo e energia na actividade estudo. Em contrapartida, o mesmo não se pode dizer quando se fala do envolvimento afectivo nesta mesma actividade (Adesão - Estudo), sendo de esperar como factor comum a todos os estudantes a adesão ao futuro desempenho do papel de trabalhador. A selecção das outras variáveis da escala Participação, como mais discriminativas, parecem estar de acordo com a saliência dada

a outros papéis, habitualmente desempenhados paralelamente à actividade de estudante, em função das diferenças entre os cursos que os estudantes frequentam.

Embora com estudantes do ensino secundário, é de referir, no âmbito do "Work Importance Study", o estudo relativo às percepções e expectativas das actividades trabalho e casa entre rapazes e raparigas de três nações: Austrália, Portugal e Estados Unidos da América. Dada a pouca representatividade das amostras, deve-se ter atenção à generalização dos dados. Verificam-se diferenças significativas entre os países quanto à actividade trabalho na escala Participação. Os estudantes australianos revelam mais experiência de trabalho do que os americanos e estes mais do que os portugueses. Enquanto para os outros países se verificam diferenças entre rapazes e raparigas, o mesmo não se constata entre os portugueses. Quanto à adesão ao trabalho, os estudantes australianos estão significativamente menos envolvidos do que os portugueses ou os americanos. Verificam-se, contudo, diferenças entre sexos, já que as raparigas estão afectivamente mais envolvidas na actividade casa do que os rapazes. Por outro lado, quer os estudantes australianos quer os portugueses esperam realizar mais valores através do trabalho do que os estudantes americanos (Nevill, 1995, pp. 340 - 342).

Os estudantes portugueses revelam a menor participação na actividade trabalho. No entanto, Portugal é um país com uma elevada taxa de desemprego, pelo que não surpreende a menor experiência de trabalho nos adolescentes portugueses comparativamente com os da Austrália e dos E.U.A., estes com estruturas económicas idênticas e desenvolvidas. Das três nacionalidades, são os estudantes australianos os que mais participam no trabalho, mas os menos envolvidos afectivamente na actividade. Por outro lado, estudantes do sexo feminino revelam mais adesão ao trabalho e à casa do que estudantes do sexo masculino. É um resultado que não seria de esperar, dada a prevalência de estereótipos, e mostra os efeitos de um aumento da presença das mulheres em locais de trabalho. Contudo as raparigas do ensino secundário não esperam realizar mais valores através do trabalho do que os rapazes (Nevill, 1995, pp. 342 - 343).

QUADRO 60

ANÁLISE DISCRIMINANTE POR CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

CURSOS ORIGEM	CURSOS DE AFECTAÇÃO				N
	BIOLOGIA	ENG ^a E.C.	L.L.M.	PSICOLOGIA	
BIOLOGIA	66 27.7 %	69 29.0 %	42 17.6 %	61 25.6 %	238
ENG ^a E.C.	77 18.1 %	196 46.0 %	97 22.8 %	56 13.1 %	426
L.L.M.	33 11.1 %	50 16.8 %	157 52.7 %	58 19.5 %	298
PSICOLOGIA	53 21.9 %	42 17.4 %	56 23.1 %	91 37.6 %	242

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 42.4 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

QUADRO 61

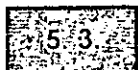
ANÁLISE DISCRIMINANTE DOS PARES DE CURSOS BIOLOGIA + ENG^a E.C. E PSICOLOGIA + L.L.M. EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

PARES DE CURSOS ORIGEM	PARES DE CURSOS DE AFECTAÇÃO		N
	BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	PSICOLOGIA + L.L.M.	
BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	404 60.8 %	260 39.2 %	664
PSICOLOGIA + L.L.M.	201 37.2 %	339 62.8 %	540

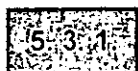
Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 61.7 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas



A Minha Situação Vocacional



Precisão das Medidas

Os coeficientes de precisão das escalas do questionário A Minha Situação Vocacional (M.S.V.) (Quadro 62) apresentam amplitudes diferentes. Para as amostras total, dos rapazes e das raparigas, os coeficientes variam entre .36 e .78, na amostra total do 1º ano entre .33 e .76 (nos rapazes entre .33 e .74 e nas raparigas entre .33 e .77) e na amostra total do 2º ano entre .40 e .80 (nos rapazes entre .39 e .80 e nas raparigas entre .39 e .79). Os coeficientes mais elevados são os da escala Identidade Vocacional (entre .74 e .80) e os mais baixos os da escala Obstáculos (entre .33 e .40), situando-se os da escala Informação sobre as Profissões entre .52 e .68. Os coeficientes por sexos e por cursos (Quadro 63) revelam amplitudes diferentes de acordo com as escalas, mas também em função dos cursos: no conjunto das amostras e dos cursos a escala Identidade Vocacional apresenta os valores mais elevados (entre .75 e .85), a escala Informação sobre as Profissões valores entre .36 e .75 e a escala Obstáculos os coeficientes menos elevados (entre .27 e .59), alguns dos quais revelam nesta escala coeficientes de precisão bastante baixos.

Os índices de consistência interna (Kuder-Richardson 20) apresentados no Manual abrangem uma amostra de estudantes do ensino secundário e uma outra heterogénea quanto à idade, tipo de trabalho e nível de formação ("College Students and Workers"). A comparação com esta amostra deverá, assim, ser efectuada com cautela. A escala I.V. é, contudo, a que apresenta coeficientes mais elevados em ambas as amostras.

QUADRO 62

COEFICIENTES KUDER RICHARDSON – 20 DAS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E AMOSTRA TOTAL

ESCALAS	1º ANO (N=584)			2º ANO (N=620)			TOTAL (N=1204)		
	M N=268	F N=316	T N=584	M N=292	F N=328	T N=620	M N=560	F N=644	T N=1204
IV	.74	.77	.76	.80	.79	.80	.78	.78	.78
IP	.63	.52	.57	.73	.59	.66	.68	.56	.62
O	.33	.33	.33	.39	.39	.40	.36	.36	.36

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

QUADRO 63

COEFICIENTES KUDER RICHARDSON – 20
DAS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL
POR SEXOS E POR CURSOS

ESCALAS	BIOLOGIA (N=238)			ENG ^a E. C. (N=426)			LING. L. M. (N=298)			PSICOLOGIA (N=242)		
	M N=79	F N=159	T N=238	M N=385	F N=41	T N=426	M N=46	F N=252	T N=298	M N=50	F N=192	T N=242
IV	.80	.77	.78	.75	.83	.76	.85	.79	.80	.84	.78	.79
IP	.63	.52	.56	.67	.54	.65	.75	.63	.66	.69	.36	.52
O	.32	.44	.40	.27	.42	.29	.50	.40	.41	.59	.24	.32

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

Ling. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

No que se refere à amostra conjunta, onde estão englobados os estudantes do ensino superior, especificam-se os coeficientes: para a escala Identidade Vocacional, variam entre .89 (rapazes) e .88 (raparigas), para a escala Informação sobre as Profissões entre .77 (rapazes) e .79 (raparigas), enquanto para a escala Obstáculos situam-se entre .45 (rapazes) e .65 (raparigas) (Holland, Daiger e Power, 1980, pp.3-4). Num outro estudo, confirma-se esta mesma ordem, isto é, coeficientes de precisão com valores de .84, .67 e .36, respectivamente, para as escalas Identidade Vocacional, Informação sobre as Profissões e Obstáculos (Brisbin e Savickas, 1994, p.354).

Dado a escala Identidade Vocacional ser utilizada em vários estudos empíricos (o que não sucede com as outras escalas do questionário), os elevados índices de consistência interna são igualmente corroborados por esses mesmos estudos com estudantes do ensino superior (Nicholas e Pretorius, 1994, p.91; Healy, Tullier e Mourton, 1990, p.103; Zagora e Cramer, 1994, p.241).

Os Quadros que se seguem, referem-se às correlações entre cada um dos itens e as respectivas escalas do questionário M.S.V., respectivamente, na amostra total (Quadro 64), na amostra dos rapazes (Quadro 65) e na amostra das raparigas (Quadro 66). Todas as correlações são significativas ($p < .01$) nas três amostras, sendo as correlações mais elevadas as da escala Informação sobre as Profissões, cujas amplitudes variam na amostra total entre -.65 e -.75, na amostra dos rapazes entre -.68 e -.78 e na amostra das raparigas entre -.62 e -.73. Na escala Identidade Vocacional as correlações variam entre -.21 e -.64 na amostra total, entre -.22 e -.63 na amostra dos rapazes e entre -.20 e -.65 na amostra das raparigas. A escala Obstáculos é a que apresenta amplitudes que diferem mais nas três amostras: na amostra total as correlações variam entre -.38 e -.68, na amostra dos rapazes entre -.47 e -.64 e na amostra das raparigas entre -.31 e -.71.

O facto de as escalas serem dicotómicas, com itens de cotação "0" ou "1", leva a que as correlações entre os itens e as respectivas escalas deste questionário sejam negativas.

QUADRO 64

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL NA AMOSTRA TOTAL

N= 1204

ITENS	ESCALAS		
	IV	IP	O
1	- .45	- .75	- .68
2	- .45	- .70	- .59
3	- .56	- .66	- .53
4	- .40	- .65	- .38
5	- .21		
6	- .52		
7	- .56		
8	- .60		
9	- .64		
10	- .58		
11	- .39		
12	- .36		
13	- .59		
14	- .31		
15	- .38		
16	- .49		
17	- .30		
18	- .44		

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados (correspondendo os números aos 18 itens da escala IV – Identidade Vocacional, aos 4 itens da escala IP – Informação sobre as Profissões e aos 4 itens da escala O – Obstáculos), devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas.

QUADRO 65

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL NA AMOSTRA DOS RAPAZES

N= 560

ITENS	ESCALAS		
	IV	IP	O
1	- .43	- .78	- .64
2	- .50	- .72	- .62
3	- .55	- .69	- .48
4	- .41	- .68	- .47
5	- .22		
6	- .48		
7	- .55		
8	- .58		
9	- .63		
10	- .56		
11	- .41		
12	- .34		
13	- .58		
14	- .34		
15	- .33		
16	- .51		
17	- .31		
18	- .43		

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados (correspondendo os números aos 18 itens da escala IV – Identidade Vocacional, aos 4 itens da escala IP – Informação sobre as Profissões e aos 4 itens da escala O – Obstáculos); devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas.



QUADRO 66

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS

N= 644

ITENS	ESCALAS		
	IV	IP	O
1	- .46	- .73	- .71
2	- .42	- .68	- .56
3	- .57	- .62	- .55
4	- .35	- .62	- .31
5	- .20		
6	- .55		
7	- .56		
8	- .32		
9	- .65		
10	- .60		
11	- .38		
12	- .38		
13	- .59		
14	- .29		
15	- .42		
16	- .47		
17	- .29		
18	- .45		

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados (correspondendo os números aos 18 itens da escala IV – Identidade Vocacional, aos 4 itens da escala IP – Informação sobre as Profissões e aos 4 itens da escala O – Obstáculos), devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas.

Constata-se nas três amostras semelhança de resultados entre as correlações de certos itens com as respectivas escalas:

- ♦ no caso da escala Identidade Vocacional é o item 9 o que apresenta as correlações mais elevadas (respectivamente, $-.64$ na amostra total, $-.63$ na amostra dos rapazes e $-.65$ na amostra das raparigas), enquanto os itens 5 e 17 são os que obtêm correlações mais baixas (respectivamente, $-.21$ e $-.30$ na amostra total, $-.22$ e $-.31$ na amostra dos rapazes e $-.20$ e $-.29$ na amostra das raparigas). No grupo do sexo feminino, a correlação entre o item 14 e a escala Identidade Vocacional é também de $-.29$. A análise dos coeficientes Kuder-Richardson 20 obtidos pelo processo de eliminação item a item (Anexo XVII) corrobora que os itens 5, 14 e 17 são os que apresentam coeficientes de precisão iguais ou superiores aos obtidos para o total dos itens e, precisamente nas amostras a que se fez referência. Contudo, considerando o conjunto dos resultados é, sem dúvida, o item 5 (quando excluído) o que apresenta em todas as amostras um coeficiente de precisão superior e mais diferenciado do inicialmente obtido;
- ♦ na escala Informação sobre as Profissões, é o item 1 o que se destaca em todas as amostras (respectivamente, $-.75$ na amostra total, $-.78$ na amostra dos rapazes e $-.73$ na amostra das raparigas). Consultando os índices de consistência interna excluindo os itens (Anexo XVIII) verifica-se ser o item 1 aquele que é mais importante para a escala, já que os coeficientes de precisão diminuem notoriamente quando é eliminado. Há a destacar (apesar das correlações entre itens e escalas não serem baixas) que o item 2 quando excluído na amostra total e, sobretudo na amostra das raparigas, leva a que se obtenha um coeficiente superior ao inicialmente obtido com todos os itens, o que poderá indicar tratar-se de um item menos adequado;
- ♦ no que se refere à escala Obstáculos, cujas amplitudes se diferenciam mais, é também o item 1 desta escala o que apresenta as correlações mais elevadas (respectivamente, $-.68$ na amostra total, $-.64$ na amostra dos rapazes (muito próxima do item 2, $-.62$) e $-.71$ na amostra das raparigas). Por outro lado, é o item 4 o que apresenta correlações mais baixas (respectivamente, $-.38$ na amostra total, $-.47$ na

amostra dos rapazes (esta muito próxima da obtida com o item 3, $-.48$) e $-.31$ na amostra das raparigas. Os coeficientes obtidos através do método de eliminação item a item (Anexo XIX) confirmam as correlações item-escala, nomeadamente no que se refere às diferenças entre amostras para um mesmo item. Ou seja, no item 1, apesar de ser o que apresenta correlações mais elevadas na amostra dos rapazes (o que já tinha sido salientado), constata-se que o coeficiente de precisão é superior quando o item é excluído, ao contrário do que acontece nas amostras total e, sobretudo, na das raparigas. Por outro lado, o item 4 quando excluído leva a que os coeficientes de precisão sejam bem superiores nas amostras total e das raparigas, não sucedendo o mesmo na amostra dos rapazes.

As análises de correlações entre os itens e as escalas do questionário M.S.V. (Quadros 64, 65 e 66) destacam elevados índices de consistência interna da escala Informação sobre as Profissões, nas três amostras (total, dos rapazes e das raparigas). De referir, no entanto, através do método de eliminação de itens, e ao nível das amostras total e das raparigas, ser o item 2 (“Que tipo de pessoas entra nas diferentes profissões”) o que parece contribuir menos para a precisão desta escala. Na escala Obstáculos, nas amostras total e das raparigas, a maior amplitude dos coeficientes deve-se às correlações mais elevadas (respectivamente, $-.68$ e $-.71$) no item 1 (“Não tenho a certeza sobre a minha capacidade para concluir os estudos ou formação necessários”) e à correlação mais baixa (respectivamente, $-.38$ e $-.31$) no item 4 (“Uma pessoa influente na minha vida não aprova a minha escolha vocacional”). Na amostra dos rapazes, as correlações variam, já que se verifica proximidade nas duas mais elevadas ($-.64$ e $-.62$, respectivamente nos itens 1 e 2) e também nas duas outras correlações ($-.48$ e $-.47$), que correspondem respectivamente aos itens 3 (“Não possuo as aptidões necessárias para prosseguir de acordo com a minha primeira escolha”) e 4 (“Uma pessoa influente na minha vida não aprova a minha escolha vocacional”). Na escala Identidade Vocacional é o item 9 (“Estou confuso sobre todas as questões que implica a decisão sobre uma carreira”) o que apresenta correlações mais elevadas. Em todas as amostras a correlação mais baixa é sempre a obtida com o item 5 (“Os empregos que posso exercer não me permitem obter um salário suficiente para o estilo de vida que desejo”), seguida do item

17 ("Soube que profissão seguir há menos de um ano"). Na amostra das raparigas aparece também como mais baixa a correlação no item 14 ("Gostaria de aumentar o número de profissões que podia considerar").

5.3.2**Tendência Central e Dispersão dos Resultados**

No Quadro 67 apresentam-se as médias e desvios-padrão nas três amostras para as escalas do questionário M.S.V. Os valores por sexos, níveis de ensino e na amostra total mostram que as médias e desvios-padrão obtidos são idênticos nos grupos dos rapazes e das raparigas, entre os dois níveis de ensino e nos totais das amostras.

No estudo descritivo por sexos e por cursos (Quadro 68), a tendência central e dispersão dos resultados é, também, idêntica considerando os cursos, no grupo dos rapazes e no grupo das raparigas. Pode-se apenas afirmar uma ligeira tendência nos rapazes para as médias da escala Identidade Vocacional e da escala Informação sobre as Profissões serem superiores nos cursos de Línguas e Literaturas Modernas e de Psicologia e as médias obtidas na escala Obstáculos serem ligeiramente mais elevadas nos cursos de Biologia e de Engenharia Electrotécnica e de Computadores.

Já no grupo das raparigas e na escala Obstáculos, as médias tendem também a ser ligeiramente superiores nos cursos de Biologia e de Engenharia Electrotécnica e de Computadores.

QUADRO 67

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL
POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL

ESCALAS	RAPAZES						RAPARIGAS						AMOSTRA TOTAL (N= 1204)	
	1º ANO (N= 268)		2º ANO (N= 292)		TOTAL (N= 560)		1º ANO (N= 316)		2º ANO (N= 328)		TOTAL (N= 644)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
IV	10.6	3.6	10.8	4.0	10.7	3.8	11.0	3.8	11.1	3.9	11.1	3.8	10.9	3.8
IP	1.0	1.1	1.0	1.2	1.0	1.2	1.0	1.0	1.0	1.1	0.9	1.0	1.0	1.1
O	3.4	0.8	3.6	0.7	3.5	0.8	3.4	0.8	3.4	0.8	3.4	0.8	3.4	0.8

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

M - Média

DP - Desvio-Padrão

QUADRO 68

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL POR SEXOS E POR CURSOS

ESCALAS	RAPAZES								RAPARIGAS							
	BIOLOGIA (N= 79)		ENGª E.C. (N= 385)		L.L.M. (N= 46)		PSICOLOGIA (N= 50)		BIOLOGIA (N= 159)		ENGª E.C. (N= 41)		L.L.M. (N= 252)		PSICOLOGIA (N= 192)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
IV	10.5	4.0	10.6	3.6	11.1	4.5	11.6	4.3	11.1	3.7	11.3	4.1	11.3	3.9	10.7	3.9
IP	0.8	1.0	0.9	1.1	1.6	1.4	1.5	1.2	0.8	1.0	0.9	1.0	1.2	1.2	0.7	0.8
O	3.5	0.8	3.8	0.7	3.1	1.0	3.4	0.8	3.5	0.9	3.6	0.7	3.2	0.9	3.4	0.8

ENGª E.C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L.L.M. - Línguas e Literaturas Modernas

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

M - Média

DP - Desvio-Padrão

5.3.3

Comparações entre Grupos

No Quadro 69, relativo ao estudo comparativo entre sexos, por cursos e em relação às escalas do questionário M.S.V., são significativas apenas as diferenças na escala Informação sobre as Profissões entre os rapazes e as raparigas de Línguas e Literaturas Modernas ($p < .05$) e os rapazes e as raparigas de Psicologia ($p < .01$). Estas diferenças são a favor do sexo masculino, o que parece indicar que os rapazes que frequentam estes cursos necessitam mais de informação sobre as profissões.

Quando se comparam os rapazes e as raparigas por níveis de ensino e na amostra total (Quadro 70), apenas é significativa ($p < .01$) a diferença entre os resultados obtidos pelos estudantes da amostra do 2º ano e da amostra total na escala Obstáculos. Estas diferenças revelam-se, também, a favor do sexo masculino. Ou seja, independentemente do curso que frequentam, os rapazes do conjunto da amostra do 2º ano tendem a sentir mais dificuldades na definição dos seus objectivos profissionais. As poucas diferenças estatisticamente significativas estão de acordo com a tendência central e dispersão dos resultados, cujos valores são muito próximos (Quadros 67 e 68).

As diferenças entre sexos não sistemáticas estão de acordo com as obtidas no Manual, embora neste a tendência seja a dos indivíduos do sexo masculino obterem resultados mais elevados. Contudo, são os próprios autores que fazem alusão ao cuidado que se deve ter ao retirar conclusões do estudo, dado o tipo de amostras em causa. Recomendam mesmo o desenvolvimento de normas adequadas à população em causa (Holland, Daiger e Power, 1980, pp.6-7). A proximidade das médias e desvios-padrão entre grupos do sexo feminino e do sexo masculino foram também constatadas num estudo, em que se partia da hipótese de que as raparigas obteriam médias mais elevadas na escala de Identidade Vocacional. A diferença verificada não foi significativa, nem no que se refere às escalas Informação sobre as Profissões e Obstáculos (Lucas, Gysbers, Buescher e Heppner, 1988, pp.164 - 167).

QUADRO 69

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR CURSOS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO
A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

ESCALAS	BIOLOGIA				z0	ENG ^a E. C.				z0	L. L. M.				z0	PSICOLOGIA				z0
	Rapazes N= 79		Raparigas N= 159			Rapazes N= 385		Raparigas N= 41			Rapazes N= 46		Raparigas N= 252			Rapazes N=50		Raparigas N= 192		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
IV	10.5	4.0	11.1	3.7	-1.05	10.6	3.6	11.3	4.1	-1.24	11.1	4.5	11.3	3.9	-0.28	11.6	4.3	10.7	3.9	1.41
IP	0.8	1.0	0.8	1.0	-0.38	0.9	1.1	0.9	1.0	-0.31	1.6	1.4	1.2	1.2	2.13*	1.5	1.2	0.7	0.8	5.25**
O	3.5	0.8	3.5	0.9	-0.21	3.8	0.7	3.6	0.7	-0.34	3.1	1.0	3.2	0.9	-0.72	3.4	0.8	3.4	0.8	0.19

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

IV - Identidade Vocacional
IP - Informação sobre as Profissões
O - Obstáculos

M - Média
DP - Desvio-Padrão
z0 - Estatística de Teste

* p<.05

** p<.01

QUADRO 70

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR NÍVEIS DE ENSINO E
NA AMOSTRA TOTAL EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO
A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

ESCALAS	1º ANO				z0	2º ANO				z0	TOTAL				z0
	Rapazes N= 268		Raparigas N= 316			Rapazes N= 292		Raparigas N= 328			Rapazes N= 560		Raparigas N= 644		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
IV	10.6	3.6	11.0	3.8	-1.17	10.8	4.0	11.1	3.9	-1.08	10.7	3.8	11.1	3.8	-1.58
IP	1.0	1.1	1.0	1.0	1.02	1.0	1.2	1.0	1.1	-0.25	1.0	1.2	0.9	1.0	0.50
O	3.4	0.8	3.4	0.8	1.31	3.6	0.7	3.4	0.8	3.30**	3.5	0.8	3.4	0.8	3.30**

IV - Identidade Vocacional

M - Média

IP - Informação sobre as Profissões

DP - Desvio-Padrão

O - Obstáculos

z0 - Estatística de Teste

** p<.01

No estudo comparativo dos níveis de ensino, por sexos e na amostra total (Quadro 71), não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes dos 1º e 2º anos em nenhuma das escalas do questionário M.S.V. Relativamente ao estudo comparativo por níveis de ensino e por cursos (Quadro 72) apenas se revelam significativas as diferenças na escala Informação sobre as Profissões e entre os estudantes de Biologia a favor do 1º ano ($p < 0.5$), de Línguas e Literaturas Modernas a favor do 2º ano ($p < 0.1$) e na escala Obstáculos ($p < 0.05$) entre os estudantes de Biologia, sendo a diferença neste caso favorável aos estudantes do 2º ano.

No Quadro 73, verificamos que são indicados grupos de cursos entre os quais há diferenças significativas ($p < 0.1$) apenas na escala Informação sobre as Profissões e na escala Obstáculos. Em ambas as escalas é o curso de Línguas e Literaturas Modernas que se diferencia dos outros cursos. Contudo, enquanto na escala Informação sobre as Profissões estes estudantes são os que obtêm a média mais elevada (1.3), na escala Obstáculos, são os que obtêm a média menos elevada (3.2). De acordo com estas diferenças estão as que se verificam relativamente ao estudo comparativo dos Pares de Cursos (Quadro 74). As diferenças são significativas ($p < 0.01$), a favor do Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas na escala Informação sobre as Profissões e a favor do Par Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores na escala Obstáculos.

É curioso notar que a escala Identidade Vocacional nunca diferencia os grupos quer se trate da variável sexo, nível de ensino ou curso, o que pode estar de acordo com a natureza do próprio construto, cujas variáveis parecem estar presentes nos vários grupos e, assim, não os diferenciar.

De facto, elevados resultados na escala I.V. tendem a estar negativamente associados à necessidade expressa de ajuda em diversas áreas de preocupação (Holland, Daiger e Power, 1980, p.6) e num dos estudos já referidos, baixos resultados nesta escala revelaram-se mais relacionados com a indecisão vocacional do que com a idade (Lucas, Gysbers, Buescher e Heppner, 1988, p.167).

QUADRO 71

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO, POR SEXOS E NA AMOSTRA TOTAL EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

ESCALAS	RAPAZES				z0	RAPARIGAS				z0	TOTAL				z0
	1º ANO N= 268		2º ANO N= 292			1º ANO N= 316		2º ANO N= 328			1º ANO N= 584		2º ANO N= 620		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
IV	10.6	3.6	10.8	4.0	- 0.53	11.0	3.8	11.1	3.9	- 0.51	10.8	3.7	11.0	4.0	- 0.72
IP	1.0	1.1	1.0	1.2	0.30	0.9	1.0	1.0	1.0	- 1.01	0.9	1.1	1.0	1.1	- 0.48
O	3.4	0.8	3.6	0.7	- 1.85	3.4	0.8	3.4	0.8	0.11	3.4	0.8	3.5	0.8	- 1.15

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

QUADRO 72.

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO POR CURSOS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO
A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

ESCALAS	BIOLOGIA				z0	ENG* E. C.				z0	L. L. M.				z0	PSICOLOGIA				z0
	1º ANO N= 109		2º ANO N= 129			1º ANO N= 201		2º ANO N= 225			1º ANO N= 144		2º ANO N= 154			1º ANO N= 130		2º ANO N= 112		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
IV	11.1	3.6	10.7	4.0	0.84	10.6	3.5	10.7	3.8	-0.12	10.8	3.9	11.6	4.0	-1.75	10.8	3.9	11.0	4.1	-0.29
IP	1.0	1.1	0.7	0.9	2.03*	0.9	1.1	0.9	1.1	0.35	1.0	1.1	1.5	1.3	-3.54**	0.9	1.0	0.8	1.0	1.18
O	3.4	0.8	3.6	0.7	-2.20*	3.5	0.7	3.6	0.7	-1.51	3.2	0.9	3.1	1.0	1.49	3.4	0.8	3.4	0.7	-0.47

ENG* E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

IV - Identidade Vocacional

M - Média

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

IP - Informação sobre as Profissões

DP - Desvio-Padrão

O - Obstáculos

z0 - Estatística de Teste

* p<.05

** p<.01

QUADRO 73

ESTUDO COMPARATIVO DOS CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

ESCALAS	BIOLOGIA (N = 238)		ENG ^a E.C. (N = 426)		L.L.M. (N = 298)		PSICOLOGIA (N = 242)		χ^2	GRUPOS DE CURSOS ENTRE OS QUAIS HÁ DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
IV	10.9	3.8	10.7	3.7	11.3	4.0	10.9	4.0	4.85	
IP	0.8	1.0	0.9	1.1	1.3	1.2	0.9	1.0	23.73**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Biologia e Psicologia
O	3.5	0.8	3.6	0.7	3.2	0.9	3.4	0.8	50.14**	L.L.M. ≠ Eng ^a E.C., Biologia e Psicologia

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

** p<.01

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

M - Média

DP - Desvio-Padrão

χ^2 - Estatística de Teste

QUADRO 74

ESTUDO COMPARATIVO DOS PARES DE CURSOS BIOLOGIA + ENG^a E. C. E PSICOLOGIA + L. L. M. EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

ESCALAS	BIOLOGIA + ENG ^a E. C. (N= 664)		PSICOLOGIA + L. L. M. (N=540)		z0
	M	DP	M	DP	
IV	10.8	3.7	11.1	4.0	- 1.51
IP	0.9	1.1	1.1	1.1	- 3.35**
O	3.5	0.7	3.3	0.9	5.98**

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

** p<.01

Intercorrelações de Escalas

As intercorrelações de escalas no questionário M.S.V. nas amostras total, dos rapazes e das raparigas (Quadros 75, 76 e 77) revelam correlações idênticas entre as escalas.

As correlações mais elevadas verificam-se entre a escala Informação sobre as Profissões e a escala Identidade Vocacional (respectivamente, .32 na amostra total, .33 na amostra dos rapazes e .31 na amostra das raparigas) ($p < .01$), e entre a escala Obstáculos e a escala Identidade Vocacional (.24 nas três amostras) ($p < .01$).

Como mais baixas, identificam-se as correlações (não significativas) entre a escala Informação sobre as Profissões e a escala Obstáculos: .06 na amostra total, .05 na amostra dos rapazes e .06 na amostra das raparigas.

A análise das intercorrelações de escalas no questionário M.S.V. (Quadros 75, 76 e 77) evidencia as relações significativas ($p < .01$) entre as escalas Informação sobre as Profissões e Identidade Vocacional, e entre as escalas Obstáculos e Identidade Vocacional. Por outro lado, destacam-se as correlações (não significativas) entre as escalas Informação sobre as Profissões e Obstáculos, que apontam para uma relativa independência entre ambas. Estes resultados parecem estar de acordo com o facto de a Identidade Vocacional ser considerada um construto para o qual contribuem diferentes variáveis psicológicas e que, neste caso, estão muito pouco relacionadas entre si.

De referir, no entanto, que a Informação sobre as Profissões e Obstáculos são mais consideradas, pelos autores, como “check-lists” do que escalas de medida.

QUADRO 75

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA TOTAL
NO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

N= 1204

ESCALAS	IV	IP	O
IV			
IP	.32 **		
O	.24 **	.06	

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

*p<.05

**p<.01

QUADRO 76

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA DOS RAPAZES
NO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

N= 560

ESCALAS	IV	IP	O
IV			
IP	.33 **		
O	.24 **	.05	

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

**p<.01

QUADRO 77

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS
NO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

N= 644

ESCALAS	IV	IP	O
IV			
IP	.31 **		
O	.24 **	.06	

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

** $p < .01$

5.3.5

Análise Factorial das Escalas

O Quadro 78 apresenta os resultados obtidos nas análises em componentes principais para as amostras total, dos rapazes e das raparigas em relação às escalas do questionário M.S.V., sendo a estrutura factorial semelhante nas três amostras.

Evidenciaram-se dois factores que explicam, respectivamente, para as amostras total, dos rapazes e das raparigas, 79.11%, 79.58% e 79.00% da variância total dos resultados das escalas. Com a matriz rodada, os dois factores explicam 79.11%, 79.57% e 79.00% da variância total dos resultados, respectivamente, para as amostras total, dos rapazes e das raparigas.

QUADRO 78

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS PARA AS AMOSTRAS TOTAL, DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

AMOSTRAS	ESCALAS	SEM ROTAÇÃO VARIMAX		COM ROTAÇÃO VARIMAX	
		FACTOR I	FACTOR II	FACTOR I	FACTOR II
TOTAL (N= 1204)	IV	- .82	.04	.71	.40
	IP	- .68	.57	.88	- .12
	O	- .54	- .78	.04	.95
Lambda		1.43	0.95	1.42	0.95
% Variância Acumulada		47.53%	79.11%	42.94%	79.11%
RAPAZES (N= 560)	IV	- .82	.04	.72	.40
	IP	- .69	.57	.89	- .12
	O	- .54	- .79	.04	.95
Lambda		1.44	0.95	1.44	0.95
% Variância Acumulada		47.88%	79.58%	43.38%	79.57%
RAPARIGAS (N= 644)	IV	- .81	.03	.69	.43
	IP	- .67	.60	.89	- .11
	O	- .56	- .77	.03	.95
Lambda		1.42	0.95	1.42	0.95
% Variância Acumulada		47.49%	79.00%	42.39%	79.00%

IV – Identidade Vocacional
IP – Informação sobre as Profissões
O – Obstáculos

Nota: Os valores observados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

O Factor I é definido pelas escalas Identidade Vocacional e Informação sobre as Profissões, com saturações, respectivamente, de .71 e .88 na amostra total, de .72 e .89 na amostra dos rapazes e .69 e .89 na amostra das raparigas. Nas três amostras, o Factor II é definido pela escala Obstáculos com uma saturação igual, e muito elevada, de .95. De salientar, também para todas as amostras, as baixas saturações (próximas de zero) da escala Obstáculos no Factor I e as baixas saturações (e negativas) da escala Informação sobre as Profissões no Factor II.

Tendo em consideração as limitações metrológicas, anteriormente referidas, das escalas Informação sobre as Profissões e Obstáculos, pode-se apontar para a relativa independência entre a necessidade de informação sobre as profissões e as dificuldades na definição de objectivos profissionais. Assim, a identidade vocacional aparece, nesta estrutura dos dados, fortemente associada à necessidade de informação sobre as profissões, enquanto o que se procura avaliar com a escala Obstáculos apresenta uma natureza diferente.

5.3.6

Análise Discriminante

Os resultados da análise discriminante (Quadro 79) demonstram, através das percentagens de estudantes bem afectados, que o questionário M.S.V. não discrimina bem os grupos, sendo o melhor afectado o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores (61%). A percentagem global de estudantes correctamente afectados é apenas de 40%, sendo de realçar que os estudantes do curso de Biologia não são minimamente reconhecidos/discriminados por este instrumento (0%). Note-se que neste modelo de análise discriminante, os cursos de Biologia (0%) e Psicologia (15.7%) não são reconhecidos/identificados, embora os cursos de Línguas e Literaturas Modernas e

de Engenharia Electrotécnica e de Computadores sejam razoavelmente discriminados (respectivamente, 53.4% e 61%).

Estas percentagens, bem como as restantes, são superiores quando o método de análise discriminante é aplicado à comparação de 2 grupos (pares de cursos) (Quadro 80). A percentagem total passa para 59.9% e o par de cursos melhor afectado é o de Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores (64.5%). Relativamente às variáveis consideradas mais discriminativas são, no caso da comparação dos 4 grupos, primeiro a escala Obstáculos e depois Informação sobre as Profissões, enquanto na comparação de 2 grupos as variáveis seleccionadas foram, pela seguinte ordem: Obstáculos, Informação sobre as Profissões e ainda Identidade Vocacional.

A aplicação do método de análise discriminante no questionário M.S.V. (Quadro 79), revela que este não discrimina bem os 4 grupos, não sendo mesmo reconhecidos os cursos de Biologia e de Psicologia. A ordem das variáveis seleccionadas destacam a escala Obstáculos, que leva os indivíduos a indicarem dificuldades ou limitações na escolha de um objectivo profissional, o que dadas as diferenças do meio-ambiente relativas a cada estabelecimento/curso, pode levar a que esta escala surja como a primeira variável discriminativa. A Informação sobre as Profissões proporciona a oportunidade dos indivíduos indicarem necessidade de informação de carácter vocacional, o que poderá ser mais ou ser menos solicitado pelos estudantes de cada um dos cursos. Por fim, a Identidade Vocacional, que se reporta a uma definição clara e estável dos próprios objectivos, interesses, personalidade e talentos, contempla em parte o que é medido pelas duas outras escalas.

No estudo de Mauer e Gysbers (1990, pp. 158-159), identificaram-se cinco grupos de itens na escala I.V. do questionário M.S.V. O item 17 ("Soube que profissão seguir há menos de um ano") foi considerado independente dos outros grupos de itens identificados. De referir que este item foi, na presente investigação, um dos que obteve correlação mais baixa com a escala de que faz parte.

QUADRO 79

ANÁLISE DISCRIMINANTE POR CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

CURSOS ORIGEM	CURSOS DE AFECTAÇÃO				N
	BIOLOGIA	ENG ^a E.C.	L.L.M.	PSICOLOGIA	
BIOLOGIA	0 0 %	145 60.9 %	67 28.2 %	26 10.9 %	238
ENG ^a E.C.	0 0 %	260 61 %	114 26.8 %	52 12.2 %	426
L.L.M.	0 0 %	98 32.9 %	159 53.4 %	41 13.8 %	298
PSICOLOGIA	0 0 %	126 52.1 %	78 32.2 %	38 15.7 %	242

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 40 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

QUADRO 80

ANÁLISE DISCRIMINANTE DOS PARES DE CURSOS
 BIOLOGIA + ENG^a E.C.
 E PSICOLOGIA + L.L.M.
 EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
 QUESTIONÁRIO A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL

PARES DE CURSOS ORIGEM	PARES DE CURSOS DE AFECTAÇÃO		N
	BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	PSICOLOGIA + L.L.M.	
BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	428 64.5 %	236 35.5 %	664
PSICOLOGIA + L.L.M.	247 45.7 %	293 54.3 %	540

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 59.9 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
 L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Os outros grupos de itens ligam-se ao construto ansiedade (itens 6, 8, 9, 12 e 18), ao conceito de confiança (itens 1, 2, 3, 7, 10 e 13), à auto-avaliação (itens 4, 5, 15 e 16) e ao conhecimento de informação sobre profissões (itens 11 e 14). Esta análise de itens da escala I.V. está de acordo com as correlações mais elevadas, separadamente, com as duas outras escalas, com o facto da escala I.V. aparecer como um factor que está associado a outras dimensões e como sendo a escala que não diferencia os grupos e a variável menos discriminativa dos grupos.

Os autores (Mauer e Gysbers, 1990, p.163) sugerem que a identidade vocacional não é um construto unitário, mas mais um construto complexo que inclui várias dimensões. Assim sendo, a escala I.V. pode utilizar-se como forma preliminar para identificar possíveis preocupações de carreira, com base no agrupamento dos itens, e no que se refere aos estudantes que acabaram de ingressar no ensino superior. O que estes muitas vezes expressam como “confusão acerca da sua escolha” pode estar relacionado com ansiedade, confiança ou necessidade de informação. Por outro lado, os dados apontam para o desenvolvimento da carreira ter uma dimensão pessoal-emocional, bem como dimensões profissional e económica, especialmente em alguns estudantes. Por fim, os dados enfatizam a vontade e necessidade que os estudantes têm de informação sobre profissões.

A consulta da documentação disponível sobre o questionário M.S.V., chama a atenção para outro tipo de relação entre dados a investigar.

Resultados sugerem que rapazes e raparigas com um claro sentido de identidade e poucas necessidades de informação, têm um reduzido número e variedade de aspirações profissionais, cuja relação negativa com as três escalas seria de esperar (Holland, Daiger e Power, 1980, p.4). Num outro estudo estabeleceu-se a relação entre identidade vocacional e a ajuda obtida em orientação da carreira (Nicholas e Pretorius, 1994, p.86). Um outro artigo (Buescher, Johnston, Lucas e Hughey, 1989, pp. 375 - 376) conclui a vantagem de se providenciar uma breve intervenção em orientação da carreira relativamente à identidade vocacional de estudantes indecisos que acabaram de ingressar no ensino superior (“freshmen”). Utilizando a escala I.V. do questionário M.S.V., constatou-se que após a intervenção os resultados elevaram-se, situando os estudantes inicialmente indecisos ao nível dos outros (“decididos”).

5.4**Inventário de Factores de Carreira****5.4.1****Precisão das Medidas**

No Quadro 81 são apresentados os coeficientes de precisão das escalas do Inventário de Factores de Carreira (I.F.C.), cujas amplitudes variam entre .73 e .86 na amostra total (nos rapazes entre .69 e .83 e nas raparigas entre .76 e .87), entre .70 e .86 na amostra do 1º ano (nos rapazes entre .63 e .79 e nas raparigas entre .74 e .88) e entre .75 e .86 na amostra do 2º ano (nos rapazes entre .72 e .85 e nas raparigas entre .75 e .86). As amplitudes dos coeficientes de precisão por sexos e por cursos (Quadro 82) variam mais ao nível das escalas do que em relação ao resultado global “IFC”: para o conjunto das amostras no curso de Biologia as correlações variam entre .68 e .85, no curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores entre .66 e .79, no curso de Línguas e Literaturas Modernas entre .58 e .85 e no curso de Psicologia entre .74 e .84. Quando se trata do resultado global “IFC”, as correlações variam entre .85 e .86 (Biologia), .81 e .86 (Engenharia Electrotécnica e de Computadores), .80 e .88 (Línguas e Literaturas Modernas) e .88 e .90 (Psicologia).

A tendência para índices de consistência interna elevados nas escalas do I.F.C., foi também encontrada num estudo com estudantes americanos do ensino superior (Lewis e Savickas, 1995, p. 49). Os coeficientes Alpha de Cronbach no estudo referido são, mesmo superiores aos obtidos no estudo original do instrumento, em que os coeficientes de precisão variam entre .73 e .86 para cada escala, já que para o total do Inventário o índice de consistência interna foi de .87 (Chartrand e Robbins, Morrill e Boggs, 1990, p. 498).

QUADRO 81

COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DAS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL

ESCALAS	1º ANO (N= 584)			2º ANO (N= 620)			TOTAL (N= 1204)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
AEC	.73	.85	.81	.78	.82	.80	.76	.83	.81
IG	.71	.77	.75	.79	.75	.77	.76	.76	.76
NIC	.63	.74	.70	.72	.77	.75	.69	.76	.73
NAC	.79	.81	.80	.79	.81	.80	.79	.81	.80
IFC	.79	.88	.86	.85	.86	.86	.83	.87	.86

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira
 IG – Indecisão Generalizada
 NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira
 NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento
 IFC – Inventário de Factores de Carreira

M – Masculino
 F – Feminino
 T – Total

QUADRO 82

COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DAS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA POR SEXOS E POR CURSOS

ESCALAS	BIOLOGIA (N= 238)			ENG ^a E. C. (N= 426)			LING. L. M. (N= 298)			PSICOLOGIA (N= 242)		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
AEC	.78	.81	.80	.75	.79	.75	.77	.85	.84	.83	.84	.84
IG	.84	.72	.77	.73	.74	.73	.58	.76	.73	.83	.80	.81
NIC	.68	.75	.73	.66	.68	.67	.73	.77	.77	.74	.75	.75
NAC	.85	.83	.84	.76	.74	.76	.83	.83	.69	.83	.79	.80
IFC	.85	.86	.86	.81	.86	.82	.80	.88	.87	.90	.88	.88

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

M - Masculino

F - Feminino

T - Total

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

Ling. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Os Quadros seguintes referem-se às correlações ($p < .01$) entre cada um dos itens e as respectivas escalas do I.F.C., respectivamente, nas amostras total (Quadro 83), dos rapazes (Quadro 84) e das raparigas (Quadro 85). Nas três amostras as amplitudes das correlações são idênticas em cada uma das escalas e no resultado global "IFC". Assim, para as amostras total, dos rapazes e das raparigas, as amplitudes variam, respectivamente, entre: .66 e .76, .62 e .74 e .69 e .79 na escala Ansiedade de Escolha na Carreira; .65 e .80, .65 e .81 e .64 e .80 na escala Indecisão Generalizada; .61 e .70, .60 e .67 e .61 e .72 na escala Necessidade de Informação sobre a Carreira; .73 e .83, .72 e .81 e .74 e .85 na escala Necessidade de Auto-Conhecimento; .39 e .63, .34 e .61 e .42 e .65 no resultado global "IFC".

Independentemente das escalas do I.F.C. e das três amostras consideradas, salientam-se os itens que apresentam as correlações mais elevadas com as respectivas escalas (itens 14 e 21), bem como os que obtêm as correlações menos elevadas (itens 1, 5, 11, 13, 16, 17 e 19); embora estas também apresentem valores elevados. A análise da consistência interna dos itens através do cálculo dos coeficientes de precisão Alpha de Cronbach, se excluídos os itens (Anexos XX a XXIV), confirma estas mesmas correlações através da obtenção de coeficientes idênticos ou inferiores aos obtidos para o total dos itens.

As análises das correlações entre os itens e as escalas do I.F.C. revelam nas três amostras, índices de consistência interna elevados. Destacam-se como correlações as obtidas entre os itens e as escalas do factor pessoal-emocional (escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada), e considerando as escalas de informação, como mais elevadas as correlações entre os itens e a escala Necessidade de Auto-Conhecimento do que as correlações entre os itens e a escala Necessidade de Informação sobre a Carreira. Das correlações entre os itens e o resultado global "IFC", a correlação mais baixa é sempre a obtida com o item 13 da escala N.I.C. ("Antes de escolher ou ingressar numa determinada área de actividade, ainda preciso de obter conhecimento prático sobre diferentes empregos; o mais possível através de trabalhos em part-time ou durante as férias"), que no resultado global apresenta como correlações .39, .34 e .43.

QUADRO 83

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA NA AMOSTRA TOTAL

N= 1204

ITENS	ESCALAS				
	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
1			.64		.49
2				.80	.62
3				.83	.60
4		.80			.55
5		.65			.43
6		.66			.42
7	.69				.54
8	.76				.54
9	.75				.54
10	.72				.48
11	.66				.43
12	.73				.50
13			.61		.39
14			.70		.48
15				.81	.63
16			.65		.55
17				.73	.61
18		.69			.42
19		.76			.50
20			.63		.46
21			.68		.50

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC – Inventário de Factores de Carreira

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados, devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira, IG – Indecisão Generalizada, NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira, NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento, IFC – Inventário de Factores de Carreira).

QUADRO 84

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA NA AMOSTRA DOS RAPAZES

N= 560

ITENS	ESCALAS				
	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
1			.62		.43
2				.80	.61
3				.81	.59
4		.81			.51
5		.65			.43
6		.69			.38
7	.65				.51
8	.73				.50
9	.74				.50
10	.68				.43
11	.62				.38
12	.66				.44
13			.60		.34
14			.67		.43
15				.80	.60
16			.62		.51
17				.72	.60
18		.68			.41
19		.73			.44
20			.62		.47
21			.63		.43

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC – Inventário de Factores de Carreira

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados, devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira, IG – Indecisão Generalizada, NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira, NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento, IFC – Inventário de Factores de Carreira).

QUADRO 85

CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS E AS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS

N= 644

ITENS	ESCALAS				
	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
1			.64		.54
2				.80	.62
3				.85	.62
4		.80			.58
5		.64			.43
6		.65			.45
7	.71				.56
8	.79				.57
9	.75				.56
10	.74				.52
11	.69				.46
12	.77				.54
13			.61		.43
14			.72		.51
15				.82	.65
16			.68		.59
17				.74	.62
18		.69			.42
19		.78			.54
20			.65		.46
21			.72		.55

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC – Inventário de Factores de Carreira

Nota: Todas as correlações são altamente significativas ($p < .01$)

Para não tornar mais extensa a apresentação destes resultados, os itens são apenas enumerados, devendo ter-se em atenção a correspondência entre os conteúdos e as respectivas escalas (AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira, IG – Indecisão Generalizada, NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira, NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento, IFC – Inventário de Factores de Carreira).

As correlações mais elevadas, para o conjunto das amostras, são obtidas com o item 3 ("Antes de escolher ou ingressar numa determinada área de actividade, ainda preciso de responder à pergunta "quais são os meus valores pessoais?"), na escala Necessidade de Auto-Conhecimento na amostra total (.83), dos rapazes (.81) e das raparigas (.85), com o item 2 ("Antes de escolher ou ingressar numa determinada área de actividade, ainda preciso de responder à pergunta "quem sou eu?") (.80 em todas as amostras) e com o item 15 ("Antes de escolher ou ingressar numa determinada área de actividade, ainda preciso de responder à pergunta "que tipo de pessoa gostaria de ser?") (.81, .80 e .82, respectivamente, nas amostras total, dos rapazes e das raparigas).

5.4.2

Tendência Central e Dispersão dos Resultados

O Quadro 86 refere-se ao estudo descritivo das escalas do I.F.C. por sexos, níveis de ensino e na amostra total. Os valores obtidos nas várias escalas e no resultado global do Inventário (IFC) são muito próximos quer no que se refere às médias quer aos desvios-padrão.

O Quadro 87 (estudo descritivo por sexos e por cursos) revelará a mesma tendência central e dispersão dos resultados, já que os resultados apresentam valores idênticos, quer em relação aos cursos quer aos grupos dos rapazes e das raparigas.

QUADRO 86

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA
POR SEXOS, NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL

ESCALAS	RAPAZES						RAPARIGAS						AMOSTRA TOTAL (N= 1204)	
	1º ANO (N= 268)		2º ANO (N= 292)		TOTAL (N= 560)		1º ANO (N= 316)		2º ANO (N= 328)		TOTAL (N= 644)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AEC	18.0	3.7	17.9	4.1	17.9	3.9	19.1	4.8	18.5	4.4	18.8	4.6	18.4	4.3
IG	13.7	3.1	13.5	3.7	13.6	3.4	14.4	3.7	14.3	3.3	14.3	3.5	14.0	3.5
NIC	21.5	3.9	20.9	4.6	21.2	4.3	21.7	4.7	21.3	4.9	21.5	4.8	21.4	4.6
NAC	12.9	4.0	12.2	4.3	12.5	4.2	13.2	4.4	12.1	4.3	12.6	4.4	12.6	4.3
IFC	66.1	9.6	64.5	11.8	65.3	10.9	68.3	13.3	66.3	12.2	67.3	12.8	66.3	12.0

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira
 IG - Indecisão Generalizada
 NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira
 NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento
 IFC - Inventário de Factores de Carreira

M - Média
 DP - Desvio-Padrão

QUADRO 87

ESTUDO DESCRITIVO DAS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA
POR SEXOS E POR CURSOS

ESCALAS	RAPAZES								RAPARIGAS							
	BIOLOGIA (N= 79)		ENG ^a E.C. (N= 385)		L.L.M. (N= 46)		PSICOLOGIA (N= 50)		BIOLOGIA (N= 159)		ENG ^a E.C. (N= 41)		L.L.M. (N= 252)		PSICOLOGIA (N= 192)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
AEC	18.1	4.1	18.0	3.8	17.7	4.2	17.2	4.3	18.7	4.4	18.2	3.6	19.1	4.8	18.6	4.6
IG	13.9	3.9	13.4	3.2	15.0	3.0	13.1	3.7	14.4	3.4	13.3	3.4	14.4	3.5	14.4	3.6
NIC	22.2	4.1	21.3	4.1	19.1	5.1	21.1	4.5	22.2	4.8	20.5	4.5	20.8	4.9	22.0	4.6
NAC	12.5	4.9	12.6	3.9	11.8	4.7	12.5	4.5	12.6	4.6	11.7	3.6	12.6	4.5	12.8	4.2
IFC	66.8	11.9	65.3	10.2	63.6	11.2	63.9	13.5	68.0	12.4	63.8	11.5	67.0	13.3	67.8	12.6

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

ENG^a E.C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L.L.M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

5-4-3

Comparações entre Grupos

No estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por cursos em relação às escalas do I.F.C. (Quadro 88), as diferenças são apenas significativas ($p < .05$) (a favor do sexo feminino) na escala Indecisão Generalizada no curso de Psicologia e na escala Necessidade de Informação sobre a Carreira no curso de Línguas e Literaturas Modernas. Comparados os sexos por níveis de ensino e na amostra total (Quadro 89), as diferenças são significativas entre rapazes e raparigas (a favor do sexo feminino) nas escalas do factor pessoal-emocional, mais especificamente: na escala Ansiedade de Escolha na Carreira na amostra do 1º ano ($p < .01$), na amostra do 2º ano ($p < .05$) e na amostra total ($p < .01$) e na escala Indecisão Generalizada na amostra do 1º ano ($p < .05$) e nas amostras do 2º ano e total ($p < .01$). As diferenças são também significativas a favor das raparigas no resultado global "IFC", mas apenas na amostra de estudantes do 1º ano ($p < .05$) e na amostra total ($p < .01$).

De acordo com as poucas diferenças entre rapazes e raparigas, está a única diferença entre sexos, que se verificou na escala Indecisão Generalizada, a favor do sexo feminino nos dois estudos referidos com a forma americana do I.F.C. (Chartrand e Robbins, Morrill e Boggs, 1990, p.498; Lewis e Savickas, 1995, p.49).

Quando se procedeu à comparação dos estudantes dos dois níveis de ensino, por sexos e na amostra total (Quadro 90) verificam-se diferenças significativas apenas na escala Necessidade de Auto-Conhecimento na amostra das raparigas e na amostra total ($p < .01$) (a favor dos estudantes do 1º ano). A nível do resultado global do Inventário (IFC), as diferenças também são a favor dos estudantes do 1º ano, na amostra das raparigas ($p < .05$) e na amostra total ($p < .01$).

QUADRO 88

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR CURSOS
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALAS	BIOLOGIA				z0	ENG ^a E. C.				z0	L. L. M.				z0	PSICOLOGIA				z0
	Rapazes N= 79		Raparigas N= 159			Rapazes N= 385		Raparigas N= 41			Rapazes N= 46		Raparigas N= 252			Rapazes N= 50		Raparigas N= 192		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
AEC	18.1	4.1	18.7	4.4	-1.08	18.0	3.8	18.2	3.6	-0.32	17.7	4.2	19.1	4.8	-1.84	17.2	4.3	18.6	4.6	-1.92
IG	13.9	3.9	14.4	3.4	-1.02	13.4	3.2	13.3	3.4	0.20	15.0	3.0	14.4	3.5	1.00	13.1	3.7	14.4	3.6	-2.27*
NIC	22.2	4.1	22.2	4.8	0.05	21.3	4.1	20.5	4.5	1.06	19.1	5.1	20.8	4.9	-2.17*	21.1	4.5	22.0	4.6	-1.22
NAC	12.5	4.9	12.6	4.6	-0.14	12.6	3.9	11.7	3.6	1.43	11.8	4.7	12.6	4.5	-1.10	12.5	4.5	12.8	4.2	-0.44
IFC	66.8	11.9	68.0	12.4	-0.71	65.3	10.2	63.8	11.5	0.90	63.6	11.2	67.0	13.3	-1.63	63.9	13.5	67.8	12.6	-1.91

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira
IG - Indecisão Generalizada
NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira
NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento
IFC - Inventário de Factores de Carreira

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média
DP - Desvio-Padrão
z0 - Estatística de Teste

* $p < .05$

QUADRO 89

ESTUDO COMPARATIVO DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS POR NÍVEIS DE ENSINO E NA AMOSTRA TOTAL EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALAS	1º ANO				z0	2º ANO				z0	TOTAL				z0
	Rapazes N= 268		Raparigas N= 316			Rapazes N= 292		Raparigas N= 328			Rapazes N= 560		Raparigas N= 644		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
AEC	18.0	3.7	19.1	4.8	-3.23**	17.9	4.1	18.5	4.4	-1.98*	17.9	3.9	18.8	4.6	-3.69**
IG	13.7	3.1	14.4	3.7	-2.40*	13.5	3.7	14.3	3.3	-2.79**	13.6	3.4	14.3	3.5	-3.68**
NIC	21.5	3.9	21.7	4.7	-0.34	20.9	4.6	21.3	4.9	-1.17	21.2	4.3	21.5	4.8	-1.13
NAC	12.9	4.0	13.2	4.4	-0.83	12.2	4.3	12.1	4.3	0.38	12.5	4.2	12.6	4.4	-0.34
IFC	66.1	9.6	68.3	13.3	-2.30*	64.5	11.8	66.3	12.2	-1.84	65.3	10.9	67.3	12.8	-2.94**

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

*p<.05

**p<.01

Com o estudo comparativo dos níveis de ensino por cursos (Quadro 91), constata-se diferenças significativas ($p < .01$) entre os estudantes dos 1º e 2º anos do curso de Línguas e Literaturas Modernas nas escalas Necessidade Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-Conhecimento, e entre os estudantes dos dois níveis de ensino do curso de Biologia ($p < .05$) na escala Necessidade de Auto-Conhecimento. Estas diferenças são sempre favoráveis ao grupo de estudantes do 1º ano.

A comparação entre cursos (Quadro 92) demonstrou diferenças significativas ($p < .01$) nas escalas Ansiedade de Escolha na Carreira, Indecisão Generalizada e Necessidade de Informação sobre a Carreira. No resultado global (IFC) a diferença entre cursos também é significativa ($p < .05$).

Destacam-se os grupos de cursos entre os quais há diferenças significativas: na escala Ansiedade de Escolha na Carreira a diferença verifica-se entre o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores e o curso de Línguas e Literaturas Modernas (a favor dos estudantes de Línguas e Literaturas Modernas); na escala Indecisão Generalizada, o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores diferencia-se do curso de Biologia e do curso de Línguas e Literaturas Modernas (em que a média mais baixa é a dos estudantes de Engenharia Electrotécnica e de Computadores) e o curso de Línguas e Literaturas Modernas diferencia-se do curso de Psicologia (sendo neste caso a média mais elevada a dos estudantes de Línguas e Literaturas Modernas); na escala Necessidade de Informação sobre a Carreira, o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores diferencia-se do curso de Biologia (sendo a diferença a favor dos estudantes de Biologia) e o curso de Línguas e Literaturas Modernas diferencia-se dos cursos de Psicologia e de Biologia (sendo a média de Línguas e Literaturas Modernas a mais baixa).

Assim, apenas a escala Necessidade de Auto-Conhecimento e o resultado global IFC (este por apresentar um baixo nível de significância) não levam à indicação de grupos de cursos entre os quais há diferenças significativas.

QUADRO 90

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO, POR SEXOS E NA AMOSTRA TOTAL
EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO
INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALAS e SUBESCALAS	RAPAZES				z0	RAPARIGAS				z0	TOTAL				z0
	1º ANO N= 268		2º ANO N= 292			1º ANO N= 316		2º ANO N= 328			1º ANO N= 584		2º ANO N= 620		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
AEC	18.0	3.7	17.9	4.1	0.27	19.1	4.8	18.5	4.4	1.55	18.6	4.3	18.2	4.3	1.42
IG	13.7	3.1	13.5	3.7	0.57	14.4	3.7	14.3	3.3	0.23	14.1	3.4	13.9	3.5	0.59
NIC	21.5	3.9	20.9	4.6	1.78	21.7	4.7	21.3	4.9	0.83	21.6	4.3	21.1	4.8	1.79
NAC	12.9	4.0	12.2	4.2	1.88	13.2	4.4	12.1	4.3	3.16**	13.0	4.2	12.2	4.3	3.61**
IFC	66.1	9.6	64.5	11.8	1.69	68.3	13.3	66.3	12.2	2.01 *	67.3	11.8	65.5	12.1	2.66**

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

*p<.05

**p<.01

QUADRO 91

ESTUDO COMPARATIVO DOS NÍVEIS DE ENSINO POR CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALAS	BIOLOGIA				z0	ENG ^a E. C.				z0	L. L. M.				z0	PSICOLOGIA				z0
	1º ANO N= 109		2º ANO N= 129			1º ANO N= 201		2º ANO N= 225			1º ANO N= 144		2º ANO N= 154			1º ANO N= 130		2º ANO N= 112		
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
AEC	18.7	4.2	18.4	4.4	0.52	18.1	3.7	17.9	3.8	0.63	18.9	4.9	18.9	4.6	0.04	18.8	4.6	17.8	4.5	1.77
IG	14.6	3.7	14.0	3.4	1.31	13.7	2.9	13.2	3.5	1.32	14.3	3.6	14.7	3.3	-1.12	14.0	3.7	14.2	3.7	-0.49
NIC	22.4	4.4	22.0	4.8	0.71	21.5	3.9	20.9	4.4	1.28	21.4	4.8	19.8	5.1	2.90**	21.3	4.5	22.4	4.7	-1.77
NAC	13.4	4.7	12.0	4.6	2.30*	12.6	3.6	12.5	4.1	0.48	13.4	4.6	11.7	4.5	3.14**	13.1	4.2	12.4	4.2	1.26
IFC	69.1	11.8	66.4	12.5	1.71	65.9	9.3	64.5	11.2	1.34	68.0	13.6	65.1	12.3	1.92	67.2	12.9	66.8	12.9	0.26

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira
IG - Indecisão Generalizada
NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira
NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento
IFC - Inventário de Factores de Carreira

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média
DP - Desvio-Padrão
z0 - Estatística de Teste

*p<.05

**p<.01

QUADRO 92

ESTUDO COMPARATIVO DOS CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALAS	BIOLOGIA (N = 238)		ENG ^a E.C. (N = 426)		L.L.M. (N = 298)		PSICOLOGIA (N = 242)		χ^2	GRUPOS DE CURSOS ENTRE OS QUAIS HÁ DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
AEC	18.5	4.3	18.0	3.8	18.9	4.7	18.3	4.6	11.93**	Eng ^a E.C. ≠ L.L.M.
IG	14.3	3.6	13.4	3.3	14.5	3.4	14.1	3.7	20.16**	Eng ^a E.C. ≠ L.L.M e Biologia L.L.M. ≠ Psicologia
NIC	22.2	4.6	21.2	4.1	20.6	5.0	21.8	4.6	22.22**	Eng ^a E.C. ≠ Biologia L.L.M. ≠ Psicologia e Biologia
NAC	12.6	4.7	12.5	3.9	12.5	4.6	12.8	4.2	0.48	
IFC	67.6	12.2	65.2	10.3	66.5	13.0	67.0	12.9	8.22*	

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

M - Média

DP - Desvio-Padrão

χ^2 - Estatística de Teste

*p<.05

**p<.01

QUADRO 93

ESTUDO COMPARATIVO DOS PARES DE CURSOS BIOLOGIA + ENG^a E. C. E PSICOLOGIA + L. L. M. EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALAS	BIOLOGIA + ENG ^a E. C. (N= 664)		PSICOLOGIA + L. L. M. (N=540)		z0
	M	DP	M	DP	
AEC	18.2	4.0	18.6	4.7	- 1.86
IG	13.7	3.4	14.3	3.5	- 2.92**
NIC	21.5	4.3	21.1	4.9	1.56
NAC	12.6	4.2	12.6	4.4	- 0.20
IFC	66.0	11.1	66.7	12.9	- 0.99

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

M - Média

DP - Desvio-Padrão

z0 - Estatística de Teste

ENG^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

** p<.01

No estudo comparativo dos Pares de Cursos em relação às escalas do I.F.C. (Quadro 93), apenas é significativa ($p<.01$) a diferença na escala Indecisão Generalizada, favorável ao Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas.

5.4.4**Intercorrelações de Escalas**

Em todas as amostras (Quadros 94, 95 e 96) a intercorrelação de escalas do I.F.C. evidencia, como seria de esperar considerando a contaminação, correlações mais elevadas ($p<.01$) entre cada uma das escalas e o resultado global do Inventário (amplitudes que variam entre .65 e .77 na amostra total, .61 e .77 na amostra dos rapazes e .68 e .78 na amostra das raparigas). Não considerando estas correlações, nas três amostras, as mais elevadas verificam-se entre: a escala Necessidade de Auto-Conhecimento e a escala Necessidade de Informação sobre a Carreira (respectivamente, .55, .54 e .56) ($p<.01$), a escala Indecisão Generalizada e a escala Ansiedade de Escolha na Carreira (respectivamente, .47, .46 e .46) ($p<.01$).

Destacam-se, ainda, as correlações entre as escalas Necessidade de Auto-Conhecimento e Ansiedade de Escolha na Carreira (respectivamente, .31, .27 e .34) ($p<.01$) e as escalas Necessidade de Auto-Conhecimento e Indecisão Generalizada (respectivamente, .32, .24 e .38) ($p<.01$).

Por outro lado, as correlações menos elevadas são as obtidas entre as escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Indecisão Generalizada (.20 ($p<.01$), .10 ($p<.05$) e .28 ($p<.01$)).

QUADRO 94.

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS
NA AMOSTRA TOTAL
NO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

N= 1204

ESCALAS	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
AEC					
IG	.47 **				
NIC	.26 **	.20 **			
NAC	.31 **	.32 **	.55 **		
IFC	.70 **	.65 **	.73 **	.77 **	

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

** p<.01

QUADRO 95

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS NA AMOSTRA DOS RAPAZES NO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

N= 560

ESCALAS	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
AEC					
IG	.46 **				
NIC	.18 **	.10 *			
NAC	.27 **	.24 **	.54 **		
IFC	.68 **	.61 **	.69 **	.77 **	

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira
 IG - Indecisão Generalizada
 NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira
 NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento
 IFC - Inventário de Factores de Carreira

** p<.05

** p<.01

QUADRO 96

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS
NA AMOSTRA DAS RAPARIGAS
NO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

N=644

ESCALAS	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
AEC					
IG	.46 **				
NIC	.32 **	.28 **			
NAC	.34 **	.38 **	.56 **		
IFC	.72 **	.68 **	.76 **	.78 **	

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

**p<.01

A análise das intercorrelações de escalas no I.F.C. evidencia a maior relação entre as escalas ligadas ao factor de informação (Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-Conhecimento) e entre as escalas mais ligadas ao factor pessoal-emocional (Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada). No conjunto das amostras, as escalas ligadas à necessidade de informação aparecem relacionadas de forma diferente, destacando-se a relação entre a Necessidade de Auto-Conhecimento e as escalas pessoais-emocionais (Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada).

No estudo original, também se verificam correlações mais elevadas entre as escalas do factor pessoal-emocional e, por outro lado, entre as escalas do factor de informação, do que entre as escalas dos factores pessoal-emocional e de informação. Assim, as correlações entre as duas escalas de informação (.66) e entre as duas escalas pessoais-emocionais (.61) são relativamente elevadas, enquanto a correlação entre umas escalas e outras é mais baixa (.33) (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990, pp. 496 - 498). Também no estudo de Lewis e Savickas (1995, p. 52), as correlações mais elevadas verificam-se entre as escalas NIC e NAC e entre AEC e IG. As correlações mais elevadas, e significativas, são as obtidas entre as escalas de informação, seguidas das correlações entre as escalas NIC e AEC, IG e AEC, NAC e AEC, NAC e IG e NIC e IG (Lewis e Savickas, 1995, p.49).

5.4.5

Análise Factorial das Escalas

Dos resultados das análises em componentes principais em relação às escalas do I.F.C. (Quadro 97) evidenciaram-se dois Factores nas três amostras que explicam aproximadamente 75% da variância dos resultados. Os Factores explicam 75.79%, 75.50% e 75.91% da variância total dos resultados, respectivamente, nas amostras total, dos rapazes e das raparigas. Após a rotação da matriz por varimax, as variâncias explicadas pelo Factores são, respectivamente, de 75.79%, 77.50% e 77.91% da variância total dos resultados.

Nas três amostras a estrutura dos dados revela-se idêntica. O Factor I é definido pelas escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-Conhecimento com saturações elevadas, respectivamente, .89 e .83 na amostra total, .90 e .84 na amostra dos rapazes e .89 e .83 na amostra das raparigas. O Factor II é definido pelas duas outras escalas (Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada)

também com saturações bastante elevadas, respectivamente, .83 e .86 nas amostras total e dos rapazes e .83 e .84 na amostra das raparigas. Assim, as análises em componentes principais em relação às escalas do I.F.C. (Quadro 97), evidenciaram dois factores, em que o primeiro se encontra associado às escalas de informação (necessidade de informação sobre a carreira e sobre o auto-conhecimento), enquanto o segundo factor aparece ligado às escalas “pessoais-emocionais”, que têm a ver com a ansiedade de escolha na carreira e com a indecisão generalizada.

No estudo original do instrumento, o modelo em 4 factores com 21 itens distingue o Factor I como representativo do construto Ansiedade de Escolha na Carreira, o Factor II do construto Indecisão Generalizada, o Factor III do construto Necessidade de Informação sobre a Carreira e o Factor IV do construto Necessidade de Auto-Conhecimento. As correlações variam, respectivamente, entre .51 e .85, .47 e .75, .41 e .65 e .70 e .78 (Chartrand e Robbins, Morrill e Boggs, 1990, pp. 495 - 496).

No estudo de Lewis e Savickas (1995), a par dos resultados dos índices de consistência interna, a análise em componentes principais contribuiu para o estudo da validade de construto. Na análise factorial, concluíram que os itens de cada escala têm correlações elevadas num mesmo factor e correlações fracas na definição dos outros factores, corroborando que os itens de cada escala são relativamente indicadores puros de uma mesma dimensão (Lewis e Savickas, 1995, p. 52). Neste estudo, a análise em componentes principais dos 21 itens do I.F.C. também apresenta 4 factores. Os 6 itens da escala A.E.C. apresentam correlações elevadas num só factor, sendo as correlações dos restantes bastante inferiores, passando-se o mesmo num outro factor quanto aos 5 itens da escala I.G. Nenhum dos itens desta escala obtém correlações superiores a .20 em qualquer outro factor. Os 6 itens da escala N.I.C. apresentam correlações num só factor, embora também dois dos itens da escala N.A.C. apresentem correlações de .53 e .56 neste factor. Nove itens da escala N.I.C. apresentam correlações de .35 em outro factor. Já os 4 itens da escala N.A.C. têm correlações elevadas num só factor e nenhum outro item satura mais do que .35 nesse mesmo factor (Lewis e Savickas, 1995, pp. 49 - 50).

QUADRO 97

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS PARA AS AMOSTRAS TOTAL, DOS RAPAZES E DAS RAPARIGAS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

AMOSTRAS	ESCALAS	SEM ROTAÇÃO VARIMAX		COM ROTAÇÃO VARIMAX	
		FACTOR I	FACTOR II	FACTOR I	FACTOR II
TOTAL (N= 1204)	AEC	.70	.47	.18	.83
	IG	.68	.54	.13	.86
	NIC	.71	-.55	.89	.09
	NAC	.78	-.39	.83	.25
Lambda		2.06	0.97	2.06	0.97
% Variância Acumulada		51.57%	75.79%	38.68%	75.79%
RAPAZES (N= 560)	AEC	.68	.49	.17	.83
	IG	.63	.59	.06	.86
	NIC	.66	-.60	.90	.01
	NAC	.77	-.40	.84	.23
Lambda		1.90	1.12	1.90	1.12
% Variância Acumulada		47.49%	75.50%	38.46%	77.50%
RAPARIGAS (N= 644)	AEC	.71	.48	.18	.83
	IG	.71	.48	.19	.84
	NIC	.74	-.51	.89	.14
	NAC	.79	-.38	.83	.27
Lambda		2.18	0.86	2.18	0.86
% Variância Acumulada		54.45%	75.91%	38.86%	77.91%

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

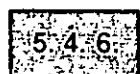
IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

Nota: Os valores observados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

Apesar de no presente estudo a análise factorial não ter sido realizada ao nível dos itens, a estrutura ao evidenciar dois factores fê-lo associando as escalas cuja natureza é definida como relacionadas entre si. Isto é, por um lado as escalas do factor de informação e, por outro lado, as escalas do factor pessoal-emocional.



Análise Discriminante

As percentagens obtidas no modelo de análise discriminante (Quadro 98) são no seu conjunto baixas, incluindo a percentagem relativa ao total de estudantes correctamente afectados (34.1%). Assim, o I.F.C. não se revela discriminativo dos 4 grupos, sendo os cursos melhor afectados o de Biologia (43.7%) e o de Línguas e Literaturas Modernas (43.6%). De referir que, para este instrumento (I.F.C.) o curso de Psicologia não é reconhecido/identificado (0.8%) neste modelo de análise discriminante.

As percentagens, tal como nos outros instrumentos, aumentam quando a comparação é entre 2 grupos (pares de cursos) (Quadro 99), sendo idêntica para os dois pares de cursos: Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores com 55.1% e Psicologia + Línguas Literaturas Modernas com 54.1%. A percentagem total passa também de 34.1% para 54.7%. Considerando as variáveis que se revelaram discriminativas, destacam-se as escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Indecisão Generalizada na comparação dos 4 grupos, enquanto na comparação dos pares de cursos são as mesmas escalas mas por ordem inversa.

A Indecisão Generalizada foi definida como a incapacidade da pessoa em tomar decisões quando as condições necessárias existem, o que pressupõe a tendência para se discriminar grupos através desta variável.

QUADRO 98

ANÁLISE DISCRIMINANTE POR CURSOS EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS E SUBESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

CURSOS ORIGEM	CURSOS DE AFECTAÇÃO				N
	BIOLOGIA	ENGª E.C.	L.L.M.	PSICOLOGIA	
BIOLOGIA	104 43.7 %	70 29.4 %	62 26.1 %	2 0.8 %	238
ENGª E.C.	118 27.7 %	175 41.1 %	129 30.3 %	4 0.9 %	426
L.L.M.	94 31.5 %	72 24.2 %	130 43.6 %	2 0.7 %	298
PSICOLOGIA	97 40.1 %	82 33.9 %	61 25.2 %	2 0.8 %	242

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 34.1 %

Engª E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

Embora a análise discriminante, na presente investigação, não tenha sido aplicada para determinar se o I.F.C. discriminaria indivíduos com diferentes níveis de decisão na carreira, é interessante referir que o foi feito no estudo original. Os resultados indicaram que as quatro escalas do Inventário de Factores de Carreira podem discriminar grupos de baixo nível de decisão de grupos de elevado nível de decisão na carreira (Chartrand e col., 1990, pp.498 - 499).

A outra variável considerada discriminativa no caso do I.F.C., é a Necessidade de Informação sobre a Carreira, escala de informação. Tal como a escala de Informação sobre as Profissões do questionário A Minha Situação Vocacional (seleccionada como mais discriminativa), tem a ver com a necessidade de obter informação sobre dados e experiência no que se refere a diversas profissões.

QUADRO 99

ANÁLISE DISCRIMINANTE DOS PARES DE CURSOS BIOLOGIA + ENG^a E.C. E PSICOLOGIA + L.L.M. EM RELAÇÃO ÀS ESCALAS DO INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

PARES DE CURSOS ORIGEM	PARES DE CURSOS DE AFECTAÇÃO		N
	BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	PSICOLOGIA + L.L.M.	
BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	366 55.1 %	298 44.9 %	664
PSICOLOGIA + L.L.M.	248 45.9 %	292 54.1 %	540

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 54.7 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

5.5

Estudo da Relação entre Instrumentos

5.5.1

Intercorrelações de Escalas

Os Quadros que se apresentam referem-se às intercorrelações de escalas nos quatro instrumentos de medida, respectivamente, para as amostras total (Quadro 100), dos rapazes (Quadro 101) e das raparigas (Quadro 102). Identificam-se as correlações mais elevadas, para o conjunto das amostras, obtidas entre as escalas dos instrumentos utilizados na presente investigação

A escala A (Planeamento da Carreira) do I.D.V. e as escalas Identidade Vocacional (.41, .42 e .40) ($p < .01$) e Informação sobre as Profissões (.36, .34 e .39) ($p < .01$) do questionário M.S.V., respectivamente para as amostras total, dos rapazes e das raparigas. De assinalar também as correlações entre as subescalas do Planeamento da Carreira (A1 e A2) e estas escalas do questionário M.S.V. Considerando a subescala A1 e estas mesmas escalas, as correlações são, respectivamente, e para as três amostras, .34, .36 e .32 ($p < .01$) e .23, .22 e .25 ($p < .01$). Para a subescala A2, as correlações com a escala Identidade Vocacional são, .34, .34 e .35 ($p < .01$) e com a escala Informação sobre as Profissões de .38, .36 e .40 ($p < .01$).

A escala A (Planeamento da Carreira) apresenta também correlações com as escalas do I.F.C., mais especificamente, Indecisão Generalizada (-.22, -.24 e -.23) ($p < .01$) e resultado global IFC (-.20, -.21 e -.28) ($p < .01$), respectivamente para as três amostras, Ansiedade de Escolha na Carreira (-.21 e -.25, nas amostras total e das raparigas) ($p < .01$) e Necessidade de Informação sobre a Carreira (-.22) ($p < .01$) na amostra das raparigas.

As correlações negativas entre esta escala do I.D.V. e as escalas do I.F.C. vão no sentido do planeamento da carreira se opor a factores de carreira que implicam indecisão, ansiedade e necessidade de informação sobre a carreira. A subescala A1 do Planeamento da Carreira, apresenta também correlações negativas com as escalas do I.F.C., mais especificamente com a escala Ansiedade de Escolha na Carreira (-.20 e -.27, nas amostras total e das raparigas) ($p < .01$), com a escala Indecisão Generalizada (-.20, -.24 e -.22, para as três amostras) ($p < .01$) e com o resultado global IFC (-.20 e -.26, respectivamente, para as amostras total e das raparigas) ($p < .01$).

A escala A (Planeamento da Carreira) do I.D.V. apresenta, ainda correlações elevadas com as actividades estudo e trabalho da escala Participação do I.S.A. (.25 e .23, .26 e .24, .20 e .22, respectivamente, para as amostras total, dos rapazes e das raparigas) ($p < .01$). Considerando apenas a subescala A1 do Planeamento da Carreira, também se destacam as correlações com estas actividades da escala Participação do I.S.A. (.29 e .28, .29 e .30, .21 e .26, respectivamente, para as três amostras) ($p < .01$). No que se refere à escala Adesão, a escala A (Planeamento da Carreira) do I.D.V. apresenta a correlação com a actividade trabalho da escala Adesão do I.S.A. (.30, .28 e .29, respectivamente, para as três amostras) ($p < .01$). Registam-se, ainda, as correlações entre esta subescala do Planeamento da Carreira do I.D.V. e as actividades estudo (.27, .24 e .21) ($p < .01$) e trabalho (.35, .33 e .32) ($p < .01$) da escala Adesão do I.S.A., respectivamente para as três amostras. Nas amostras total e das raparigas são também de considerar as correlações entre A1 do I.D.V. e a actividade comunidade da escala Adesão (respectivamente, .22 e .20) ($p < .01$).

A escala B (Exploração da Carreira) do I.D.V. apresenta correlações elevadas com a actividade estudo da escala Participação (.27, .32 e .20, nas três amostras) ($p < .01$) e da escala Adesão (.24, .26, respectivamente nas amostras total e dos rapazes) ($p < .01$) do I.S.A. Na amostra das raparigas é mais elevada a correlação entre a escala B (Exploração da Carreira) e a actividade comunidade (.21) ($p < .01$) desta mesma escala do I.S.A. do que a que se refere à actividade estudo (.18) ($p < .01$). Relativamente às

subescalas da Exploração da Carreira (B1 e B2) salientam-se também correlações com medidas do I.S.A., mais especificamente, entre a subescala B1 e a actividade estudo da escala Participação (.26, .23 e .20) ($p < .01$) e da escala Adesão (.26, .24 e .20) ($p < .01$) do I.S.A., respectivamente, para as amostras total, dos rapazes e das raparigas; a subescala B2 e a actividade estudo da escala Participação do I.S.A. (.29) ($p < .01$) apenas na amostra dos rapazes, a subescala B2 e a actividade tempos livres da escala Participação do I.S.A. nas três amostras (.22, .23 e .20) ($p < .01$) e entre a subescala B2 e a escala Identidade Vocacional do questionário M.S.V. (.21 e .25) ($p < .01$), respectivamente, nas amostras total e dos rapazes. Regista-se, ainda, a correlação entre a actividade trabalho da escala Participação do I.S.A. e a escala Informação sobre as Profissões do questionário M.S.V. (.24) ($p < .01$) na amostra das raparigas.

Destacam-se, as correlações elevadas entre a escala Identidade Vocacional do questionário M.S.V. e as escalas do I.F.C. em todas as amostras. De referir o facto de todas as correlações serem negativas, pelo que se pode relacionar a identidade vocacional como opondo-se quer a factores pessoais-emocionais como a indecisão e a ansiedade quer a factores de informação, que implicam a necessidade de a obter.

Assim, as correlações para as três amostras são -.43, -.41 e -.45 ($p < .01$) entre Identidade Vocacional e Ansiedade de Escolha na Carreira, -.46, -.46 e -.48 ($p < .01$) entre Identidade Vocacional e Indecisão Generalizada, -.37, -.31 e -.42 ($p < .01$) entre Identidade Vocacional e Necessidade de Informação da Carreira, -.41, -.39 e -.43 ($p < .01$) entre Identidade Vocacional e Necessidade de Auto-Conhecimento e -.58, -.56 e -.60 ($p < .01$) entre Identidade Vocacional e o resultado global IFC.

Salientam-se também as correlações entre a escala Informação sobre as Profissões do questionário M.S.V. e as escalas do factor informação do I.F.C. bem como com o resultado global, para as três amostras: entre a escala Informação sobre as Profissões e as escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira (-.34, -.33 e -.35) ($p < .01$), Necessidade de Auto-Conhecimento (-.22, -.24 e -.21) ($p < .01$) e o resultado global IFC (-.32, -.33 e -.31) ($p < .01$). De referir, ainda, as correlações entre a escala Obstáculos do

questionário M.S.V. e a escala Ansiedade de Escolha na Carreira do I.F.C. nas três amostras (respectivamente, -.22, -.22 e -.21) ($p < .01$). As correlações negativas entre estas escalas, que procuram avaliar medidas idênticas, indicam a tendência para o emparelhamento de valores elevados de uma escala com valores baixos de outra e vice-versa.

As análises de intercorrelação de escalas nos quatro instrumentos de medida, evidencia a relação da escala Identidade Vocacional do questionário M.S.V. com as escalas e o resultado global do I.F.C. e com a escala e subescalas do Planeamento da Carreira do I.D.V.

A identidade vocacional aparece, assim, sobretudo negativamente relacionada com variáveis ligadas à necessidade de informação quer sobre a carreira (escala NIC) quer sobre o auto-conhecimento (escala NAC), com variáveis pessoais-emocionais (escalas AEC e IG), bem como com a medida atitudinal do planeamento da carreira (abrangendo os planos em geral mas também o tipo de profissão que os estudantes consideram que gostariam de ter e relativamente ao qual expressam o seu grau de conhecimento).

De assinalar a tendência para correlações positivas (e muito significativas) com escalas de atitudes do I.D.V. e negativas (também muito significativas) com escalas do I.F.C. Assim, quanto mais favoráveis as atitudes face à carreira mais elevado o nível de identidade vocacional e vice-versa, e quanto mais elevada a identidade vocacional menor é a necessidade de informação, de indecisão e de ansiedade face às escolhas.

Estes dados apontam para ser mais adequado considerar a identidade vocacional como um construto que contempla várias dimensões, não devendo ser considerado unitário. A relação do desenvolvimento da carreira, em termos das diferentes tarefas que exige, com a identidade vocacional, enfatiza a importância de se considerar as fases de carreira em que os estudantes se encontram, independentemente do nível de ensino que frequentam.

QUADRO 100

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS PARA A AMOSTRA TOTAL
NOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N = 1204

ESCALAS E SUB- ESCALAS	A	B	A1	A2	B1	B2	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5	IV	IP	O	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
A																								
B																								
A1																								
A2																								
B1																								
B2																								
P1	.25**	.27**	.29**	.12**	.26**	.19**																		
P2	.23**	.08**	.28**	.10**	.03	.10**																		
P3	.12**	.14**	.17**	.02	.10**	.13**																		
P4	.07*	.13**	.10**	.02	.10**	.11**																		
P5	.06	.17**	.02	.08**	.06	.22**																		
A1	.20**	.24**	.27**	.06*	.26**	.14**																		
A2	.30**	.20**	.35**	.14**	.20**	.13**																		
A3	.15**	.19**	.22**	.03	.20**	.11**																		
A4	.11**	.10**	.13**	.04	.09**	.07*																		
A5	.07*	.16**	.02	.10**	.10**	.14**																		
IV	.41**	.17**	.34**	.34**	.06*	.21**	.12**	.15**	.01	.02	-.06*	.13**	.17**	.01	.04	-.02								
IP	.36**	.03	.23**	.38**	-.10**	.13**	-.06*	.17**	-.03	-.03	-.03	-.01	-.01	-.08**	-.06*	-.01								
O	.11**	.10**	.07*	.12**	.05	.12**	.12**	-.14**	-.05*	-.11**	.12**	.05	.01	-.03	-.05	.13**								
AEC	-.21**	-.00	-.20**	-.15**	.04	-.04	.02	-.10*	-.01	.01	-.01	-.00	-.04	.02	-.01	-.02	-.43**	-.18**	-.22**					
IG	-.22**	-.08**	-.20**	-.17**	.01	-.12**	-.07*	-.14**	.03	.02	-.03	-.08**	-.14**	.06*	-.01	-.05	-.46**	-.15**	-.18**					
NIC	-.16**	.09**	-.10**	-.18**	.16**	.00	.10**	-.12**	.01	.00	.09**	.08**	.04	.07*	.03	.10**	-.37**	-.34**	-.04					
NAC	-.09**	.04	-.08**	-.08**	.08**	-.02	.06*	-.09**	.05	.01	.03	.03	-.01	.07*	.04	.03	-.41**	-.22**	-.08**					
IFC	-.24**	.03	-.20**	-.20**	.11**	-.06*	.05	-.15**	.03	.01	.03	.02	-.04	.08**	.02	.02	-.58**	-.32**	-.18**					

A, A1 e A2 - Planejamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Gneralizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 - Participação - Estudo

P2 - Participação - Trabalho

P3 - Participação - Comunidade

P4 - Participação - Casa

P5 - Participação - Tempos Livres

A1 - Adesão - Estudo

A2 - Adesão - Trabalho

A3 - Adesão - Comunidade

A4 - Adesão - Casa

A5 - Adesão - Tempos Livres

*p<.05

**p<.01

QUADRO 101

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS PARA A AMOSTRA DOS RAPAZES
NOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N = 560

ESCALAS E SUB- ESCALAS	A	B	A1	A2	B1	B2	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5	IV	IP	O	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
A																								
B																								
A1																								
A2																								
B1																								
B2																								
P1	.26**	.32**	.29**	.14**	.23**	.29**																		
P2	.24**	.12**	.30**	.10*	.05	.15**																		
P3	.10*	.09*	.12**	.04	.03	.12**																		
P4	.06	.09*	.08	.02	.05	.10*																		
P5	.10*	.19**	.05	.12**	.09*	.23**																		
A1	.17**	.26**	.24**	.04	.24**	.19**																		
A2	.28**	.20**	.33**	.13**	.18**	.15**																		
A3	.12**	.13**	.16**	.03	.12**	.09*																		
A4	.08	.07	.09	.04	.07	.05																		
A5	.04	.17**	.01	.06	.12**	.16**																		
IV	.42**	.21**	.36**	.34*	.09*	.25**	.16**	.19**	-.02	.02	-.00	.14**	.18**	-.02	.02	.02								
IP	.34**	.01	.22**	.36**	.12**	.13**	-.09*	.09*	-.06	-.09*	-.03	-.07	-.07	-.13**	-.13**	-.04								
O	.11*	.13*	.07	.11**	.10*	.12**	.16**	-.09*	-.13**	-.06	.05	.09*	.04	-.09*	-.06	.08								
AEC	-.19**	.00	-.17**	-.14**	.02	-.02	-.08	-.14*	-.04	-.07	-.02	-.04	-.08	-.04	-.05	-.07	-.41**	-.17**	-.22**					
IG	-.24**	-.08*	-.24**	-.17**	.01	-.15**	-.13**	-.18**	.04	.01	-.06	-.09*	-.17**	.04	-.01	-.11*	-.46**	-.15**	-.21**					
NIC	-.11**	-.14**	-.05	.14**	.20**	.03	.13**	-.10*	-.02	.01	.05	.16**	.12**	.07	.06	.09*	-.31**	-.33**	.02					
NAC	-.07	.03	-.05	-.07	.08	-.02	.08	-.06	.07	.03	-.02	.08	.02	.09*	.06	-.02	-.39**	-.24**	-.08*					
IFC	-.21**	.04	-.18**	-.19**	.12**	-.05	.02	-.17**	.02	-.00	-.01	.05	-.02	.06	.03	-.03	-.56**	-.33**	-.17**					

A, A1 e A2 - Planejamento da Carreira
B, B1 e B2 - Exploração da Carreira
IV - Identidade Vocacional
IP - Informação sobre as Profissões
O - Obstáculos
AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira
IG - Indecisão Gneralizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira
NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento
P1 - Participação - Estudo
P2 - Participação - Trabalho
P3 - Participação - Comunidade
P4 - Participação - Casa
P5 - Participação - Tempos Livres

A1 - Adesão - Estudo
A2 - Adesão - Trabalho
A3 - Adesão - Comunidade
A4 - Adesão - Casa
A5 - Adesão - Tempos Livres

*p<.05

**p<.01

QUADRO 102

INTERCORRELAÇÃO DE ESCALAS PARA A AMOSTRA DAS RAPARIGAS
NOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N = 644

ESCALAS E SUB- ESCALAS	A	B	A1	A2	B1	B2	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5	IV	IP	O	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
A																								
B																								
A1																								
A2																								
B1																								
B2																								
P1	.20**	.20**	.21**	.12**	.20**	.13**																		
P2	.22**	.04	.26**	.11**	.00	.06																		
P3	.11**	.15**	.16**	.01	.10*	.14**																		
P4	.05	.13**	.05	.03	.07	.13**																		
P5	.04	.18**	.03	.04	.09*	.20**																		
A1	.19**	.18**	.21**	.10**	.20**	.12**																		
A2	.29**	.18**	.32**	.17**	.15**	.14**																		
A3	.15**	.21**	.20**	.05	.19**	.16**																		
A4	.11**	.11**	.13**	.05	.07	.10**																		
A5	.11**	.16**	.05	.13**	.13**	.13**																		
IV	.40**	.14**	.32**	.35**	.01	.19**	.07	.10**	.01	.02	-.10*	.10**	.16**	.02	.06	-.04								
IP	.39**	.05	.25**	.40**	-.06	.13**	-.03	.24**	-.01	.04	-.04	.07	.06	-.04	.01	.01								
O	.13**	.10**	.10*	.13**	.05	.11**	.14**	-.18**	.03	-.13**	.14**	.07	.02	.05	.03	.16**								
AEC	-.25**	-.02	-.27**	-.15**	.01	-.05	.06	-.08*	-.02	.03	.02	-.00	-.04	.04	.01	.03	-.45**	-.18**	-.21**					
IG	-.23**	-.09*	-.22**	-.16**	-.05	-.09*	-.06	-.11**	-.01	-.01	.02	-.14**	-.15**	.04	-.03	.00	-.48**	-.15**	-.14**					
NIC	-.22**	.05	-.16**	-.20**	.13**	-.02	.07	-.14**	.03	-.01	.12**	.00	-.04	.06	-.01	.10**	-.42**	-.35**	-.08*					
NAC	-.12**	.04	-.12**	-.08*	.09*	-.01	.04	-.11**	.04	.00	.07	-.02	-.05	.05	.01	.07	-.43**	-.21**	-.08*					
IFC	-.28**	.00	-.26**	-.20**	.07	-.05	.04	-.15**	.02	.00	.08*	-.05	-.09*	.06	-.00	.08	-.60**	-.31**	-.17**					

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre as Profissões

O - Obstáculos

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Gneralizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 - Participação - Estudo

P2 - Participação - Trabalho

P3 - Participação - Comunidade

P4 - Participação - Casa

P5 - Participação - Tempos Livres

A1 - Adesão - Estudo

A2 - Adesão - Trabalho

A3 - Adesão - Comunidade

A4 - Adesão - Casa

A5 - Adesão - Tempos Livres

*p<.05

**p<.01

De salientar, nesta sequência, a semelhança das relações significativas entre a necessidade de informação sobre as profissões (escala IP. do questionário M.S.V.) e variáveis quer do planeamento da carreira quer das escalas de informação do I.F.C., o que está de acordo com a estrutura dos dados obtida com os resultados do questionário M.S.V. através da análise factorial: a escala IP aparece fortemente associada à escala IV e definem, nas três amostras consideradas, o primeiro factor. Por outro lado, considerando o segundo factor desta mesma estrutura de dados, que é definido pela escala Obstáculos, destacam-se as relações significativas desta escala com a escala AEC do I.F.C.. Ou seja, quanto mais obstáculos o indivíduo enfrenta para concretizar os seus objectivos, é de esperar maior ansiedade de escolha na carreira.

Estes resultados estão de acordo com os obtidos nos estudos que têm vindo a ser referidos com a forma americana do I.F.C. ("Career Factors Inventory"). A expectativa de que cada uma das escalas deste Inventário se correlacionaria identicamente com a Identidade Vocacional (Lewis e Savickas, 1995, p.47), coincide com o estudo de Chartrand e colegas (1990). Correlações significativas foram obtidas entre cada escala do I.F.C. e a escala IV, sendo mais elevada a obtida com a escala AEC, seguida da escala NIC, da escala NAC e da escala IG (Lewis e Savickas, 1995, p.52). No estudo original verificou-se uma relativa correlação entre a escala IV e a escala NAC, mas também com a escala AEC (Chartrand e Robbins, Morril e Bóggs, 1990, p.498).

O estudo da identidade no desenvolvimento da carreira é considerado como podendo facilitar importantes avanços no campo da Psicologia das Carreiras (Blustein, 1994, pp.141-146). Recentemente teóricos e práticos exploraram as relações entre desenvolvimento da carreira e desenvolvimento da identidade. Por exemplo, um estudo de Blustein e outros (1989) revelou que a actividade exploratória no domínio vocacional de estudantes universitários estava relacionada com outros domínios de exploração interpessoal e ideológica.

De referir que no presente estudo, a relação é maior entre a dimensão atitudinal do planeamento da carreira (I.D.V.) e a adesão à actividade trabalho (I.S.A.). Ou seja, fazer planos sobre a carreira, aparece ligado ao envolvimento afectivo (escala Adesão) relativamente à actual ou futura actividade trabalho, que por sua vez se liga aos planos ou projecto profissional dos estudantes. Está mais em causa o planeamento e não tanto a exploração, o que tanto pode significar uma adequada cristalização ou mesmo especificação da escolha, como também uma ausência de comportamentos exploratórios não valorizados, mas que ainda poderão vir a ser necessários para a concretização dos planos e adequada implementação da escolha. Contudo, o planeamento da carreira também aparece relacionado com a participação nas actividades estudo e trabalho e a exploração da carreira com a actividade estudo na sua dimensão quer comportamental quer afectiva. É curioso notar também o facto de se evidenciar a relação entre a exploração da carreira (informação que os estudantes consideram ter sido útil para os planos profissionais) e as medidas da identidade vocacional e da participação em actividades de tempos livres.

A adesão ao trabalho parece relacionar-se com a maturidade de carreira. Estudantes do sexo feminino estão mais envolvidas afectivamente com o trabalho e família do que os rapazes, embora as raparigas esperem realizar mais valores através da actividade casa do que os indivíduos do sexo masculino (Seligman, 1994, p.331). Com estudantes do ensino secundário, encontrou-se relação significativa entre o planeamento da carreira medido pelo I.D.V. e a actividade trabalho da escala Adesão do I.S.A. Já as correlações positivas com atitudes de exploração da carreira, capacidade de tomar decisões e conhecimento do mundo do trabalho foram baixas (Super, 1983, p.558). No estudo português sobre a maturidade vocacional e a saliência das actividades em estudantes do ensino secundário (Afonso, 1987) verificou-se a tendência para as correlações serem positivas (e em muitos casos significativas) entre as escalas do I.S.A. e as escalas de atitudes do I.D.V. Quanto aos resultados relativos às escalas do trabalho, constatou-se que as variáveis afectivas do I.S.A. estão mais correlacionadas com as escalas do Planeamento e Exploração da Carreira. Por outro lado, a variável comportamental Participação no trabalho aparece mais relacionada com as medidas atitudinais,

verificando-se também uma correlação significativa entre Participação - Trabalho e Adesão - Trabalho. Estes resultados mostram que uma ligação afectiva mais forte ao papel de trabalhador leva a uma atitude planificadora face à carreira e a uma atitude favorável à exploração da carreira (Afonso, 1987, pp. 145 - 147).

No processo de exploração, os estudantes devem obter informação relevante para as opções académicas que estão a considerar. Uma vez exploradas as opções e obtida a informação, os estudantes estarão mais aptos a tomar decisões e fazer planos académicos. Implementadas as decisões, iniciam o processo de testar na realidade as suas escolhas (Niles, 1998, p.75). A actividade exploratória é necessária para os estudantes serem capazes de ser os decisores, o que na prática por vezes é camuflado por comportamentos que efectivamente não foram de exploração. A este propósito, salienta-se o estudo, já anteriormente citado, em que se revelou a não discriminação entre grupos de indivíduos que investem na actividade de exploração e aqueles que apesar de manifestarem ter tido comportamentos exploratórios, efectivamente não fizeram exploração (Brisbin e Savickas, 1994, p.357).

5.5.2

Análise Factorial das Escalas

Para clarificar as relações referidas a partir da análise das intercorrelações de escalas em relação ao conjunto dos instrumentos de medida utilizados, realizaram-se análises factoriais em componentes principais (Quadros 103 a 108) para as amostras total, dos rapazes e das raparigas. Nas amostras total e dos rapazes foram isolados 6 Factores, que explicam, respectivamente, 59.87% (Quadro 103) e 60.29% (Quadro 105) da variância total dos resultados. Nas matrizes rodadas, os Factores explicam 59.88% (Quadro 104) e 60.29% (Quadro 106) da variância total dos resultados, respectivamente, para as

amostras total e dos rapazes. Na amostra das raparigas (Quadros 107 e 108) isolaram-se 7 Factores, que explicam 64.74% da variância total dos resultados.

Na amostra total (Quadro 104) os factores são definidos pelas seguintes saturações: o Factor I pela actividade estudo na escala Participação (.76) e Adesão (.83) do I.S.A. e pela actividade trabalho na escala Adesão (.83) do mesmo Inventário; o Factor II pela escala identidade vocacional (-.70) do questionário M.S.V. e pelas escalas do I.F.C., mais especificamente, ansiedade de escolha na carreira (.72), indecisão generalizada (.69), necessidade de informação sobre a carreira (.61) e necessidade de auto-conhecimento (.71); o Factor III pela actividade tempos livres na escala Participação (.85) e Adesão (.86) do I.S.A.; o Factor IV pela actividade trabalho na escala Participação (.51) e pela actividade casa na escala Participação (.69) e Adesão (.70) do I.S.A.; o Factor V pelas subescalas A1 (.57) e A2 (.79) do Planeamento da Carreira e pela subescala B2 (.65) da Exploração da Carreira do I.D.V.; o Factor VI pela actividade comunidade na escala Participação (.89) e Adesão (.74) do I.S.A.

Na amostra dos rapazes (Quadro 106) os factores definem-se da seguinte maneira: o Factor I apresenta saturações elevadas nas actividades comunidade e casa das escalas Participação (respectivamente, .75 e .69) e Adesão (respectivamente, .78 e .69) do I.S.A.; o Factor II define-se pelas saturações nas escalas identidade vocacional e obstáculos do questionário M.S.V. (respectivamente, .55 e .64) e nas escalas ansiedade de escolha na carreira e indecisão generalizada do I.F.C. (respectivamente, -.76 e -.70); o Factor III define-se pelas saturações na actividade estudo da escala Participação (.60) e Adesão (.79) e na actividade trabalho na escala Adesão (.78) do I.S.A.; o Factor IV apresenta saturações elevadas na actividade tempos livres das escalas Participação (-.83) e Adesão (-.87) do I.S.A.; o Factor V pelas subescalas A1 (.64) e A2 (.74) do Planeamento da Carreira e pela subescala B2 (.69) da Exploração da Carreira do I.D.V.; o Factor VI define-se pela escala informação sobre as profissões (-.50) do questionário M.S.V. e pelas escalas necessidade de informação sobre a carreira (.75) e necessidade de auto-conhecimento (.69) do I.F.C.

QUADRO 103

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS PARA A AMOSTRA TOTAL EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N= 1204

ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI
A1	-.66	.07	.08	-.17	.28	.04
A2	-.49	.27	-.20	-.07	.54	-.11
B1	-.34	-.32	-.13	-.31	.08	.21
B2	-.48	-.03	-.33	-.11	.46	.09
P1	-.50	-.31	-.00	-.46	-.17	-.02
P2	-.39	.04	.48	.10	.16	-.23
P3	-.31	-.33	.15	.40	.15	.63
P4	-.34	-.33	.18	.50	-.01	-.23
P5	-.15	-.20	-.76	.31	-.01	-.12
A1	-.54	-.32	.13	-.45	-.27	-.16
A2	-.60	-.27	.17	-.20	-.20	-.26
A3	-.47	-.50	.13	.27	-.05	.39
A4	-.43	-.41	.16	.45	-.17	-.24
A5	-.24	-.25	-.68	.30	-.14	-.27
IV	-.57	.54	-.00	-.03	-.10	.09
IP	-.28	.49	.02	.08	.41	-.19
O	-.19	.22	-.43	-.19	-.25	.28
AEC	.35	-.51	.07	-.12	.32	-.19
IG	.42	-.47	.09	.01	.34	-.05
NIC	.22	-.61	-.17	-.28	.04	.03
NAC	.25	-.59	-.08	-.22	.27	.00
Lambda	3.63	2.97	1.82	1.67	1.36	1.12
% Variância Acumulada	17.29 %	31.43 %	40.09 %	48.05 %	54.52 %	59.87 %

A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B1 e B2 – Exploração da Carreira

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Os valores apresentados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

QUADRO 104

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS (COM ROTAÇÃO VARIMAX)
PARA A AMOSTRA TOTAL
EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N= 1204

ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI
A1	.38	-.19	-.09	.10	.57	.18
A2	.06	-.14	.09	.01	.79	-.03
B1	.46	.15	.08	-.16	.18	.28
B2	.19	-.03	.23	-.10	.65	.20
P1	.76	.01	.03	-.02	.07	.08
P2	.15	-.12	-.32	.51	.26	.01
P3	-.05	.01	-.03	.15	.07	.89
P4	.05	.01	.18	.69	.01	.23
P5	-.05	.04	.85	-.00	.11	.06
A1	.83	-.03	-.03	.13	.00	-.01
A2	.68	-.10	.02	.36	.08	.00
A3	.28	.03	.09	.29	-.03	.74
A4	.22	-.03	.24	.70	-.08	.25
A5	.09	-.01	.86	.15	.04	-.02
IV	.17	-.70	-.05	-.03	.34	.03
IP	-.18	-.28	-.09	.12	.60	-.19
O	.18	-.36	.28	-.46	.01	.08
AEC	-.02	.72	-.05	.09	-.03	-.08
IG	-.17	.69	-.07	.06	-.06	.04
NIC	.26	.61	.16	-.16	-.18	.07
NAC	.13	.71	.05	-.09	-.02	.08
Lambda	2.50	2.67	1.87	1.82	2.02	1.68
% Variância Acumulada	11.92 %	24.66 %	33.55 %	42.24 %	51.88 %	59.88 %

A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B1 e B2 – Exploração da Carreira

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Os valores apresentados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

QUADRO 105

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS PARA A AMOSTRA DOS RAPAZES
EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N= 560

ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI
A1	-.64	.14	-.13	.10	.33	-.01
A2	-.46	.32	-.02	-.13	.50	-.03
B1	-.34	.22	-.38	-.19	.14	-.07
B2	-.52	.03	-.22	-.30	.42	-.06
P1	-.53	-.18	-.47	.08	-.07	.01
P2	-.48	-.03	.18	.41	.05	.18
P3	-.27	-.33	.47	.10	.27	-.48
P4	-.36	-.38	.50	-.07	-.06	-.03
P5	-.17	-.10	.16	-.83	.04	.12
A1	-.53	-.27	-.43	.22	-.19	.22
A2	-.61	-.26	-.16	.27	-.18	.31
A3	-.46	-.52	.37	.13	.01	-.17
A4	-.44	-.48	.44	.01	-.19	.13
A5	-.24	-.16	.13	-.75	-.19	.30
IV	-.56	.56	.01	.03	-.09	-.05
IP	-.18	.58	.13	.04	.36	.12
O	-.21	.26	-.30	-.23	-.32	-.38
AEC	.39	-.41	-.16	.01	.43	.34
IG	.45	-.43	.02	.06	.38	.20
NIC	.07	-.57	-.44	-.15	-.06	-.24
NAC	.16	-.58	-.30	-.01	.21	-.26
Lambda	3.63	2.87	1.94	1.80	1.40	1.02
% Variância Acumulada	17.30 %	30.98 %	40.21 %	48.79 %	55.44 %	60.29 %

A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B1 e B2 – Exploração da Carreira

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Os valores apresentados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

QUADRO 106

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS (COM ROTAÇÃO VARIMAX) PARA A AMOSTRA DOS RAPAZES EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N= 560

ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI
A1	.13	.14	.34	.08	.64	-.08
A2	.02	.08	.01	-.05	.74	-.17
B1	-.01	.05	.28	-.15	.32	.40
B2	.05	.07	.15	-.23	.69	.16
P1	-.01	.19	.60	.01	.24	.30
P2	.35	.01	.43	.21	.17	-.30
P3	.75	.02	.22	.17	.22	.16
P4	.69	.01	.07	-.22	-.03	-.05
P5	.10	.03	-.17	-.83	.19	.07
A1	.03	.08	.79	.02	.07	.19
A2	.23	.03	.78	-.01	.06	-.04
A3	.78	-.02	.21	.00	.05	.13
A4	.69	-.04	.32	-.25	-.14	-.06
A5	.10	.06	.08	-.87	-.00	-.00
IV	-.02	.55	.19	-.02	.38	-.39
IP	-.15	.05	-.12	.08	.49	-.50
O	-.18	.64	.01	-.08	.07	.22
AEC	-.15	-.76	-.01	-.02	-.01	.22
IG	.00	-.70	-.15	.05	-.10	.20
NIC	-.00	-.07	.14	-.07	-.11	.75
NAC	.09	-.28	-.01	.10	-.00	.69
Lambda	2.42	1.95	2.32	1.75	2.16	2.07
% Variância Acumulada	11.53 %	20.82 %	31.85 %	40.18 %	50.45 %	60.29 %

A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B1 e B2 – Exploração da Carreira

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Os valores apresentados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

QUADRO 107

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS PARA A AMOSTRA DAS RAPARIGAS
EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N= 644

ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII
A1	.65	-.01	.07	.10	.30	.12	.07
A2	.56	.09	-.12	-.00	.56	-.19	.09
B1	.23	-.36	-.10	.18	.19	.23	-.55
B2	.46	.20	-.15	-.08	.55	.02	.32
P1	.37	-.42	-.09	.51	.17	-.01	.02
P2	.31	.10	.61	.06	-.17	-.03	.12
P3	.24	-.35	.19	-.43	.02	.63	.20
P4	.23	-.29	.50	-.36	-.12	-.33	-.37
P5	.15	-.47	-.51	-.36	-.07	-.27	.12
A1	.46	-.36	.04	.58	-.25	-.09	.10
A2	.52	-.34	.13	.35	-.18	-.13	.18
A3	.35	-.55	.10	-.20	-.11	.49	.28
A4	.34	-.40	.40	-.29	-.26	-.26	-.20
A5	.24	-.51	-.42	-.34	-.12	-.36	.16
IV	.64	.43	-.10	-.03	-.08	.07	-.12
IP	.44	.32	.08	-.08	.33	-.26	.35
O	.27	.04	-.57	-.03	-.10	.15	-.03
AEC	.46	-.44	.16	.14	.20	-.16	.17
IG	.52	-.36	.11	-.02	.29	-.09	.27
NIC	.43	-.55	-.07	.15	.16	.07	-.17
NAC	.41	-.52	-.00	.13	.34	.01	-.03
Lambda	3.66	2.94	1.73	1.52	1.40	1.27	1.08
% Variância Acumulada	17.42 %	31.41 %	39.66 %	46.91 %	53.56 %	59.60 %	64.74 %

A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B1 e B2 – Exploração da Carreira

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Os valores apresentados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

QUADRO 108

ANÁLISE FACTORIAL EM COMPONENTES PRINCIPAIS (COM ROTAÇÃO VARIMAX) PARA A AMOSTRA DAS RAPARIGAS EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

N= 644

ESCALAS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII
A1	.24	.01	-.07	.28	.55	.24	.22
A2	.13	-.04	.12	.07	.78	-.05	.20
B1	-.02	.07	.00	.19	-.05	.08	.75
B2	.03	.09	.16	-.00	.49	.08	.64
P1	-.01	-.03	.10	.75	-.01	.04	.19
P2	.04	.34	-.44	.13	.39	.14	-.14
P3	.00	.10	.02	-.08	.03	.90	.08
P4	.01	.87	.03	-.01	.02	.03	.11
P5	-.09	.07	.83	.05	.04	.10	.04
A1	.04	.04	.02	.87	.04	.01	.06
A2	.06	.18	.06	.72	.18	.12	-.03
A3	-.05	.09	.16	.28	.01	.83	.05
A4	.05	.78	.15	.20	-.02	.17	.04
A5	-.07	.18	.83	.16	.09	.09	-.02
IV	.73	-.01	-.03	.08	.29	.01	.10
IP	.21	.01	-.01	-.01	.71	-.05	-.25
O	.35	-.33	.39	.07	-.02	.06	.19
AEC	-.73	.04	-.01	.06	-.06	-.04	-.08
IG	-.74	-.04	.02	-.13	-.00	.05	-.14
NIC	-.62	-.04	.08	.05	-.28	.02	.32
NAC	-.71	-.05	.05	.00	-.06	.03	.24
Lambda	2.76	1.71	1.86	2.15	2.03	1.66	1.43
% Variância Acumulada	13.16 %	21.30 %	30.14 %	40.40 %	50.05 %	57.94 %	64.74 %

A1 e A2 – Planeamento da Carreira

B1 e B2 – Exploração da Carreira

AEC – Ansiedade de Escolha na Carreira

IG – Indecisão Generalizada

NIC – Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC – Necessidade de Auto-Conhecimento

P1 – Participação – Estudo

P2 – Participação – Trabalho

P3 – Participação – Comunidade

P4 – Participação – Casa

P5 – Participação – Tempos Livres

A1 – Adesão – Estudo

A2 – Adesão – Trabalho

A3 – Adesão – Comunidade

A4 – Adesão – Casa

A5 – Adesão – Tempos Livres

IV – Identidade Vocacional

IP – Informação sobre as Profissões

O – Obstáculos

Nota: Os valores apresentados no quadro correspondem às correlações das escalas com o Factor ("Loadings").

Na amostra das raparigas, a análise factorial isolou 7 Factores que se definem pelas seguintes saturações: o Factor I pela escala identidade vocacional (.73) e pelas escalas do I.F.C., mais especificamente, ansiedade de escolha na carreira (-.73), indecisão generalizada (-.74), necessidade de informação sobre a carreira (-.62) e necessidade de auto-conhecimento (-.71); o Factor II pela actividade casa nas escalas Participação (.87) e Adesão (.78) do I.S.A.; o Factor III pela actividade tempos livres nas duas escalas do I.S.A. (.83); o Factor IV pela actividade estudo nas escalas Participação (.75) e Adesão (.87) do I.S.A. e pela actividade trabalho na escala Adesão (.72); o Factor V pelas subescalas A1 (.55) e A2 (.78) do Planeamento da Carreira, pela escala informação sobre as profissões (.71) do questionário M.S.V. e, também, pela saturação .49 na subescala B2 da Exploração da Carreira; o Factor VI pela actividade comunidade da escala Participação (.90) e Adesão (.83) do I.S.A.; o Factor VII pelas subescalas B1 (.75) e B2 (.64) da Exploração da Carreira do I.D.V.

Concluindo, a análise factorial em componentes principais para as três amostras em relação aos quatro instrumentos de medida evidenciou 6 Factores para as amostras total e dos rapazes e 7 Factores para a amostra das raparigas. Embora as saturações que contribuem para definir cada um dos factores varie de uma amostra para outra, no conjunto das amostras, e considerando as correlações que definem a estrutura dos dados, destacam-se os seguintes dados:

- ♦ a saliência da actividade casa nas dimensões comportamental e afectiva, sendo que nas raparigas está associada à participação no trabalho e nos rapazes à actividade comunidade. A actividade comunidade nas duas dimensões, por sua vez, é responsável pela definição de um factor nas amostras total e das raparigas;
- ♦ a saliência da actividade estudo, do ponto de vista comportamental e afectivo, associada ao envolvimento afectivo na actividade trabalho;
- ♦ a relação das dimensões atitudinais do planeamento da carreira e a dimensão da exploração da carreira, que se liga à avaliação que os estudantes fazem da

informação que obtiveram junto de diferentes fontes. Nas raparigas, estas dimensões relacionam-se também com a necessidade de informação sobre as profissões;

- ♦ a relação das subescalas de exploração da carreira apenas na amostra do sexo feminino e a relação entre necessidade de informação sobre as profissões e a necessidade de informação sobre a carreira e sobre o auto-conhecimento na amostra do sexo masculino;
- ♦ a relação negativa entre a identidade vocacional e os factores de carreira, embora nos rapazes apenas se destaque o factor informação;
- ♦ a participação em actividades de tempos livres e o envolvimento afectivo nestas actividades.

De referir um estudo em que se investigou o efeito da saliência dos papéis de “leisure” e trabalho no planeamento e exploração da carreira. As escalas de trabalho do I.S.A. mostraram-se preditores quer do planeamento da carreira quer da exploração da carreira, medidas no I.D.V. Os resultados relacionados com a saliência do papel de tempos livres, proporcionaram informação interessante no que se refere à relação entre trabalho e “leisure”. Os resultados apontam para o facto da consistência entre os papéis ser indicativa de auto-conceitos, mais do que a influência de um papel num outro. Sugere-se que o trabalho não influencia necessariamente a escolha de actividades de tempos livres, ou vice-versa, mas cada um é um meio através do qual cada indivíduo representa uma determinada auto-imagem (Niles e Goodnough, 1996, p.72).

5.5.3.

Análise Discriminante

A análise discriminante aplicada aos 4 cursos, descrevendo os estudantes pelos resultados totais obtidos nos diversos instrumentos (Quadro 109), revela, também, percentagens baixas, sendo o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores o

melhor afectado (49.1%) e a percentagem global de estudantes correctamente afectados de 34.5%. Esta análise demonstrou, em relação às variáveis seleccionadas como mais discriminativas, serem o Inventário de Desenvolvimento Vocacional e o Inventário sobre a Saliência das Actividades os instrumentos mais importantes para discriminar os grupos (cursos).

O Quadro 110, relativo aos 2 grupos (pares cursos) apresenta (tal como para cada um dos instrumentos em separado) percentagens mais elevadas no total (57.6%) e nos pares de cursos de afectação: Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores (56.9%) e Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas (58.5%). Quando o método foi aplicado aos 2 grupos, apenas se revelou discriminativo um único instrumento - o Inventário sobre a Saliência das Actividades.

Os grupos-a que se aplicou o método de análise discriminante são grupos de estudantes de cursos diferentes, e relativamente aos quais se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Os instrumentos de medida utilizados, que não o Inventário sobre a Saliência das Actividades, procuram avaliar variáveis psicológicas (atitudes de planeamento e de exploração, identidade vocacional, factores de carreira) que podem ou não manifestar-se nos diferentes grupos de estudantes. O I.S.A. ao avaliar a saliência das actividades que os indivíduos desempenham, quer do ponto de vista comportamental quer afectivo, é um instrumento de medida de variáveis que a priori se manifestam em qualquer grupo de estudantes. Ou seja, é de esperar que todos estes, como indivíduos que são, dêem mais ou menos saliência a determinadas actividades, mas que ocupem o seu tempo no desempenho de um ou mais papéis.

Com a informação que o I.S.A. proporciona, os conselheiros podem ajudar os estudantes a identificar os papéis nos quais dispendem mais o seu tempo, aqueles em relação aos quais estão emocionalmente mais envolvidos e aqueles papéis que esperam vir a ser importantes no futuro. Pode, ainda, ajudar a avaliar áreas de potencial conflito de papéis e discutir estratégias para dar resposta a excessivas solicitações de múltiplos papéis (Niles, 1998, p.73).

QUADRO 109

ANÁLISE DISCRIMINANTE POR CURSOS EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA

CURSOS ORIGEM	CURSOS DE AFECTAÇÃO				N
	BIOLOGIA	ENG ^a E.C.	L.L.M.	PSICOLOGIA	
BIOLOGIA	67 28.2 %	76 31.9 %	54 22.7 %	41 17.2 %	238
ENG ^a E.C.	85 20.0 %	209 49.1 %	58 13.6 %	74 17.4 %	426
L.L.M.	72 24.2 %	93 31.2 %	75 25.2 %	58 19.5 %	298
PSICOLOGIA	53 21.9 %	71 29.3 %	54 22.3 %	64 26.4 %	242

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 34.5 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores

L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

QUADRO 110

**ANÁLISE DISCRIMINANTE DOS PARES DE CURSOS
BIOLOGIA + ENG^a E.C.
E PSICOLOGIA + L.L.M.
EM RELAÇÃO AOS QUATRO INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

PARES DE CURSOS ORIGEM	PARES DE CURSOS DE AFECTAÇÃO		N
	BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	PSICOLOGIA + L.L.M.	
BIOLOGIA + ENG ^a E.C.	378 56.9 %	286 43.1 %	664
PSICOLOGIA + L.L.M.	224 41.5 %	316 58.5 %	540

Percentagem global de estudantes correctamente afectados: 57.6 %

Eng^a E. C. - Engenharia Electrotécnica e de Computadores
L. L. M. - Línguas e Literaturas Modernas

5.6

Análise de Conteúdo

5.6.1

Questionário

Os dados que se apresentam referem-se ao Questionário aplicado, mais especificamente às respostas que não foram quantificadas e cujo conteúdo se considerou relevante. Incidem na ajuda obtida em orientação, nas actividades extra-curriculares no ensino

secundário e tempos livres actualmente desenvolvidos, nos projectos que os estudantes tinham antes de ingressar no ensino superior, nos factores considerados mais determinantes para a escolha do estabelecimento e curso que frequentam, na avaliação da correspondência entre o curso e os objectivos e expectativas, nas eventuais dificuldades que estejam a sentir no curso, nas razões evocadas para as questões “Está satisfeito com o curso?” e “Preferia ter-se inscrito em outro curso superior?” e na indicação do que os estudantes consideram mais importante para se sentirem bem no estabelecimento e curso que frequentam.

Esta análise foi efectuada por curso, ano e sexo. Procedeu-se ao registo e organização de toda a informação das respostas às questões contempladas para a análise de conteúdo e, posteriormente, ao registo das categorias cujas frequências fossem as mais elevadas. Foram consideradas as categorias que melhor traduzem o tipo de resposta atribuída pelos estudantes e, quando necessário, especificaram-se as categorias através de exemplos que melhor explicitassem o seu conteúdo.

Ajuda obtida em Orientação

Do total dos estudantes do 1º ano de Engenharia (N=201), 88 afirmam não ter tido qualquer apoio. A tendência vai no sentido de indicarem como local onde foi obtida ajuda a escola secundária (no 9º ano de escolaridade) e os motivos solicitados para obter apoio, “a ajuda na opção a tomar no final deste nível de escolaridade”. Esta ajuda é também expressa pelo confirmar da opção, pela necessidade de auto-conhecimento, pela indecisão e dúvidas sobre a escolha. Há também algumas respostas por “curiosidade” e “obrigatoriedade”. No 2º ano de Engenharia (N=225), 75 sujeitos referem não ter tido qualquer apoio. Relativamente aos que dizem ter tido ajuda a maior parte das respostas situa-se na alternativa “Alguma utilidade”, independentemente da informação em causa. Referem sobretudo como local a escola secundária, como nível de escolaridade o 9º ano (registando-se 17 casos que indicam ter obtido ajuda em mais do que um ano de escolaridade) e evocam como razões “a ajuda na opção ou confirmação da escolha da área ou agrupamento de estudos”, “o auto-conhecimento”, “uma certa

obrigatoriedade ou influência”, bem como, uma certa “indecisão” e uma certa “necessidade de informação”.

Do 1º ano de Psicologia (N=130), 41 estudantes afirmam não ter obtido qualquer ajuda. Os restantes situam as suas respostas mais na alternativa “Alguma utilidade” em relação a todos os itens, com excepção da utilidade na ajuda obtida a nível do auto-conhecimento, em que a frequência na alternativa “Muita utilidade” é a mais elevada. Tal como nos outros grupos, a maior parte obteve ajuda nos estabelecimentos do ensino secundário e na passagem do 9º para o 10º ano de escolaridade. Verifica-se que alguns estudantes obtiveram ajuda em mais do que um sítio e em mais do que um ano de escolaridade. No que respeita os motivos evocados para o recurso à orientação, destaca-se uma vez mais a ajuda na opção no final do 9º ano, o confirmar essa opção, o manifestar a indecisão na escolha e, ainda, algumas respostas quanto à escolha do curso superior e à ajuda no auto-conhecimento. Do 2º ano de Psicologia (N=112), apenas 32 estudantes referiram não ter tido qualquer apoio. A tendência vai no sentido de indicarem nos vários itens a alternativa de resposta “Alguma utilidade”, tendo alguns dos estudantes recorrido a mais do que um local e em diferentes níveis de escolaridade, continuando a verificar-se a incidência nas “Escolas Secundárias” e no “9º ano de escolaridade”. A ajuda nas escolhas (fundamentalmente no final do 9º ano), a necessidade de auto-conhecimento e de informação escolar e profissional, foram as razões mais evocadas para terem solicitado ajuda em orientação.

No 1º ano de Biologia (N=109) continua a verificar-se a tendência das respostas se situarem na alternativa “Alguma utilidade”, havendo no entanto neste grupo um maior número de estudantes que afirmam ter tido apoio, já que no total há apenas 22 respostas negativas. O local mais referido é a escola secundária, o nível de escolaridade o 9º ano e as razões mais evocadas são a ajuda e a confirmação das escolhas (referindo vários estudantes a necessidade de orientação). Em segundo plano surge a informação sobre o auto-conhecimento, sobre as áreas, os cursos e as profissões. No 2º ano de Biologia (N=129) só 28 estudantes afirmam não ter tido qualquer apoio, e mais uma vez a tendência é a de se verificar uma maior frequência de respostas na alternativa “Alguma

utilidade” nos vários itens. Embora sejam contemplados vários locais e níveis de escolaridade, mantém-se uma frequência mais elevada quanto à escola secundária e ao nível do 9º ano de escolaridade. Verificam-se alguns casos que recorreram a mais do que um sítio e em mais do que um nível de ensino. Quando solicitados a indicarem as razões porque tiveram apoio, para além de algumas respostas quanto à indecisão e escolha do curso superior, a grande parte das respostas tem a ver com a ajuda na opção no final do 9º ano de escolaridade, expressa não só desta forma, como também através de “indecisão na escolha da área”, “necessidade de informação” (esclarecimento de dúvidas) e “confirmação da opção”.

No grupo do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas (N=144) 49 estudantes afirmam não ter tido qualquer apoio, enquanto os restantes situam as respostas (independentemente dos “itens”) em “Alguma utilidade”, fundamentalmente no ensino secundário e, sobretudo no 9º ano de escolaridade. Verifica-se, contudo, que 20 sujeitos tiveram apoio em mais do que um nível de escolaridade e que a razão mais evocada é a ajuda na opção no final do 9º ano, expressa de forma variada. Destacam-se também como razões o confirmar da opção, o auto-conhecimento e a curiosidade.

No 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas (N=154) são aproximadamente 50% os indivíduos que referem não ter tido qualquer apoio. Os que dizem ter tido ajuda, situam-na sobretudo na alternativa “Alguma utilidade”, seguida de “Muita utilidade” e por fim de “Nenhuma utilidade”, independentemente do tipo ajuda em causa. No que concerne o nível de escolaridade em que dizem ter tido apoio, remetem-na essencialmente para o ensino secundário (e quase sempre para a escolha da opção no final do 9º ano de escolaridade) e, como local onde a obtiveram a escola secundária. Apenas alguns sujeitos referem ter tido ajuda em mais do que um nível de ensino, os motivos mais evocados para a orientação são: “ajuda na opção a tomar”, “confirmação da opção”, “dúvidas”, “obrigatoriedade”, “auto-conhecimento” e “informação sobre cursos superiores”.

Actividades extra-curriculares e tempos livres actualmente desenvolvidos

A nível do ensino secundário, os estudantes do 1.º ano de Engenharia revelam uma grande riqueza no tipo de actividades extra-curriculares: o desporto (indicado através do futebol ou de várias actividades desportivas e muito diversas), a música (ouvir, concertos, tocar), actividades culturais (visitas de estudo, colóquios, exposições, organização de eventos, intercâmbios, feiras de tecnologia, núcleo de ciência e tecnologia, núcleo de astronomia, clube de ecologia, ...) e, em segundo plano, o teatro, a leitura, a informática, o cinema e o convívio. No ensino superior, os estudantes mantêm as actividades desportivas como as mais frequentes, seguidas da leitura, música, informática, convívio, cinema, passear/viajar e televisão. No grupo de 1.º ano de Engenharia constata-se mais omissões do que nos outros grupos e também indicam não ter tido “nenhuma actividade em especial” no ensino secundário e “actualmente não desenvolverem nenhuma actividade”. No 2.º ano de Engenharia, a actividade mais indicada quer no ensino secundário quer no ensino superior é o desporto, sendo muitas vezes as actividades mantidas de um nível para outro (ex: montanhismo, vela, ...) e variadas as actividades desportivas. Durante o ensino secundário destaca-se, ainda, a música, seguida da leitura, do cinema e do convívio, surgindo também actividades ligadas à electrónica ou ao Núcleo de Ciências e Tecnologia (através, por exemplo, de exposições) e actividades ligadas aos computadores/cursô de informática. No ensino superior, depois do desporto e a par da música, cinema e leitura, aparece a informática, seguida do convívio e de outras actividades. Estas são mais específicas, mas algumas só surgem neste nível de ensino como sejam a “família”, “o ter pouco tempo para”, o desenvolver actividades paralelas ao estudo e actividades comunitárias.

No 1.º ano de Psicologia e no ensino secundário, para além do desporto (cujas modalidades são muito diversificadas) e da leitura, são as actividades ditas culturais as que apresentam um maior número de respostas: grupos de investigação, saídas de campo, clube de biologia, intercâmbio entre escolas, passeios a lugares históricos, ... São, ainda, referidos os amigos, o teatro, a música (implicando esta o tocar, o ensinar e

o compor), o teatro, as línguas e o trabalho à comunidade. Já no ensino superior verifica-se semelhança nas actividades e uma ligeira diferença na sua ordem, bem como na inexistência do tipo de actividades culturais referidas: leitura, desporto, convívio, cinema, música, televisão, teatro, passear e/ou viajar. De salientar que a este nível os estudantes indicam não desenvolverem quaisquer actividades, terem pouco tempo ou mesmo indicarem "o estudo" no lugar de actividades extra-curriculares. No 2º ano de Psicologia no ensino secundário aparecem as actividades físicas/desportivas (ballet, natação, equitação, patinagem, ...), seguidas da leitura, música, teatro, convívio e, também, actividades como visitas de estudo ou organização de campanhas e actividades ligadas à saúde e à comunidade (ex: voluntariado). Todas estas actividades extra-curriculares são indicadas a nível do ensino superior (é com frequências mais elevadas), embora surjam esporadicamente outras referências como a "família", "o cuidar da casa", "relações afectivas", entre outras.

No 1º ano de Biologia, no ensino secundário, há algumas omissões ou mesmo a afirmação de não terem tido quaisquer actividades, sendo a frequência mais elevada o desporto quer nos rapazes quer nas raparigas. Neste último grupo há ainda alusão à música, teatro, leitura e cursos de línguas. No ensino superior, as actividades desportivas continuam a ser as mais referidas, outras mantêm-se (música, leitura, teatro) e surge o cinema, os amigos, o passear e também a manifestação explícita de falta de tempo para desempenhar actividades extra-curriculares. No 2º ano de Biologia, quer a nível do ensino secundário quer do ensino superior, a actividade de tempos livres mais referida é o desporto, e na maioria dos casos indicada através de diferentes modalidades, estas por sua vez extremamente variadas. Embora surjam actividades de carácter cultural no ensino superior, é no ensino secundário que os estudantes as indicam mais e de diferentes maneiras: visitas de estudo, grupo ambiental, clube de ciências, serviços à comunidade, clube de genética, actividades ambientais, actividades associativas. Num segundo plano referem, ainda, a música, o passear (incluindo "saídas de campo"), o convívio, o cinema, o teatro, a aprendizagem de línguas estrangeiras. No ensino superior, embora estas actividades sejam mencionadas, verificam-se algumas diferenças, já que a televisão e, sobretudo, a leitura apresentam frequências mais

elevadas e as actividades culturais abrangem “ilustrações científicas”, “colaboração em projectos e exposições”, “a observação astronómica”, “o contacto com a natureza” e, também, “saídas de campo”.

No 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas há estudantes que, quanto ao ensino secundário não dão resposta ou afirmam mesmo não ter tido nenhuma actividades de tempos livres. Das respostas dadas destaca-se em primeiro lugar o desporto (quer para os rapazes quer para as raparigas) e, no grupo feminino o teatro, a leitura, o cinema, a música e actividades como o jornal da escola ou debates. Actualmente as raparigas ($N=124$), já que o grupo dos rapazes é muito pequeno ($N=20$) elegem em primeiro lugar a leitura, seguida do cinema e da música, bem como do teatro, desporto, amigos, televisão e passear. Embora também haja quem diga que não tem nenhuma actividade, há já quem afirme ter pouco tempo livre e referem algumas actividades que não surgiam no passado, como a “família” ou “escrever”.

Apesar de se verificar um maior número de omissões nas respostas relativas às actividades extra-curriculares (e mesmo afirmações de não as terem tido) no 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas, é relativamente aos tempos livres actuais, que os estudantes referem não ter disponibilidade de tempo. Procurando especificar as actividades, destacam-se nos dois níveis de ensino a leitura, o desporto, a ginástica, o teatro, a música e a fotografia, enquanto actualmente é referida com mais frequência a leitura, assim como o escrever, o cinema, os amigos, a televisão e a família. De referir que os estudantes no ensino secundário se reportam muitas vezes ao contexto escolar e que, actualmente, as actividades são referidas com alguma reserva, revelando indirectamente a não total disponibilidade para as concretizar.

Antes de ingressar no ensino superior quais eram os seus projectos

Apesar de algumas omissões e de respostas indefinidas, a maior parte dos estudantes do 1º ano de Engenharia respondeu a esta questão incidindo fundamentalmente no curso ou cursos pretendidos e nas actividades de tempos livres. Como maior número de respostas

para além destas actividades, está a indicação do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores e a profissão de Engenheiro Electrotécnico ou relacionada com Electrónica. Houve quem indicasse o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores e/ou outros cursos e quem indicasse outro curso/profissão, em que surgiram projectos como médico, piloto aviador, arquitecto, arqueólogo, professor, matemática, entre outros. De referir, ainda, o tipo de actividade profissional (informático, investigador, engenheiro, professor), o ingressar no ensino superior e também o entrar no Instituto Superior Técnico. No 2º ano de Engenharia, a maior parte dos estudantes (203 rapazes de um total de 225) deram algumas respostas, que do conjunto salientam-se as seguintes frequências: a referência ao curso em que estão (ou ao ingresso em), a referência a dois ou mais cursos (estando aqui os casos que gostariam de estar em outro curso, sendo por vezes bastante diferentes - Biologia, Direito) e, também, expressões mais gerais (estudar engenharia, querer ser engenheiro e tirar o curso), que no seu conjunto constituem igualmente uma frequência de respostas elevada. A par deste tipo de projectos há a indicação da profissão/emprego relacionada com os cursos (de um modo geral com base no ramo pelo qual já tiveram de optar) ou com uma frequência de respostas diferente ou completamente diferente (ex: teatro, medicina). Com frequência semelhante à indicação dos cursos, surge a que se relaciona com os tempos livres, salientando-se as actividades desportivas (desportos diversificados e por vezes de alta competição), seguidas de outras actividades muito variadas (música, convívio, viajar, cinema, televisão, ...).

De referir, ainda, respostas que revelam projectos pouco definidos (respostas vagas, áreas científicas indefinidas) e o projecto quer de entrar no ensino superior quer, explicitamente, de entrar no Instituto Superior Técnico.

Quando confrontados com os projectos antes de ingressar no ensino superior, os estudantes do 1º ano de Psicologia referem-se por um lado a actividades de tempos livres (variadas, incluindo dança clássica, curso de fotografia, grupo de teatro, dar aulas de natação), a outras actividades paralelas ao curso e, por outro lado, à formação obtida em áreas de biologia e outras. Relativamente ao curso, o que é referido de forma mais

explícita é “seguir Psicologia (Clínica)”, outras vezes Psicologia e outros cursos e, ainda, outro curso (na maioria dos casos Medicina) ou outros cursos. Nestas duas últimas situações, Psicologia não é um projecto contemplado. De salientar a referência a uma ou mais actividades profissionais e também a projectos pouco definidos, o que tem a ver com “dúvidas” e com respostas incompletas. No 2º ano de Psicologia os projectos abordam, essencialmente, o curso/profissão de psicologia (e por vezes o facto de se tratar de uma profissão útil em que haja a ajuda a pessoas), a referência a outro curso que não psicologia e a dois ou mais cursos. Há quem indique 4, 5 ou 6 cursos distintos e mais no âmbito da Saúde, a tendência para referirem a indecisão no passado (cursos/profissões anteriores ao projecto de Psicologia) e, por fim, a opção por Psicologia em detrimento de outras alternativas. Paralelamente, são referidas actividades de tempos livres bastante variadas, havendo a tendência para manterem certas actividades do ensino secundário para o ensino superior. Há, ainda, algumas respostas designadas como “Projectos pouco definidos”, dado o conteúdo ser vago e pouco explícito em termos da definição de objectivos dos estudantes.

Os estudantes do 1º ano de Biologia referem como projectos o ingresso no curso de Biologia, por vezes a indicação deste e outro curso e a indicação de outro ou outros cursos, que não o de Biologia. Contudo, não deixam de fazer referência a ser “investigador” e de indicarem várias actividades de tempos livres, das quais se destaca o desporto. De salientar o conteúdo vago de algumas respostas, que foram designadas por “Projectos pouco definidos”.

No grupo do 2º ano de Biologia as respostas mais frequentes relacionam-se por um lado com o curso de Biologia (o tirar o curso) e por outro com certas actividades de tempos livres, muito variadas e por vezes com o intuito de serem desenvolvidas paralelamente ao curso (“caso do estudo da música e do desporto profissional”). Alguns casos dão respostas que revelam projectos pouco definidos (exemplo: tirar um curso ligado à área de estudos científico-naturais) e outros remetem o conteúdo para a futura actividade profissional como Biólogo e, sobretudo, como Investigador. Há, ainda, um número de respostas que se referem simultaneamente a Biologia e a outros cursos, o que está de

acordo com o facto de em muitos casos Biologia não ser a primeira opção quando da candidatura ao ensino superior.

As respostas dos estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas concentram-se em três grandes categorias: a indicação de profissões (que podem ser diferentes das do curso); o ingressar no par estabelecimento/curso e a referência a outro ou outros cursos, o que também tem a ver com o facto de muitos estudantes não terem conseguido ingressar na 1ª opção. Destacam-se, ainda, o ingressar no ensino superior e o manter os tempos livres, assim como a indicação dispersa e especificada de várias actividades de tempos livres.

No 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas os estudantes reportam-se, fundamentalmente (frequências mais elevadas), à profissão que pensavam vir exercer ao ingressar no curso, ao pretenderem e conseguirem ingressar no ensino superior e, mais especificamente, no par estabelecimento/curso. Referem-se também “ao terminar o curso”, frequentar cursos de línguas e desenvolver actividades paralelas ao estudo. Neste último caso, muitas das respostas são especificadas de forma diferenciada de acordo com as áreas de interesses de cada um, embora tenha havido outros casos em que explicitamente referem não ter tempo para actividades paralelas à de estudante. De salientar, no entanto, a existência de omissões ou, noutros casos, a afirmação de não terem quaisquer projectos.

Factores mais determinantes para a escolha do estabelecimento e curso

Para os estudantes do 1º ano Engenharia, o factor mais determinante (referido praticamente por todos os estudantes) é o prestígio, expresso de formas diferentes - qualidade, reputação, fama, ser conhecido. O facto de se “gostar do curso”, “do que se estuda” (bastante indicado pelos estudantes) liga-se à preferência por áreas como Electrónica, Física, Electricidade, Química e pela importância atribuída às saídas profissionais (não só em termos de salário e oportunidades de emprego, mas também ao trabalho em diversos campos). Referem-se, ainda, como factores a influência de várias

pessoas (família, antigos alunos, amigos, professores, conselhos de outros,...), a qualidade das instalações, a localização / proximidade e a qualidade de ensino. No 2º ano de Engenharia houve grande adesão a esta questão, verificando-se apenas três omissões. É raro o estudante que não faz referência ao prestígio do estabelecimento como factor predominante para a sua escolha e como local a obter a formação em Engenharia Electrotécnica e de Computadores. Aliás, alguns utilizam designações como "reputação", "reconhecimento", "fama", "prestígio". A par deste aspecto, está a qualidade de ensino, formação obtida, instalações e saídas profissionais ("boas hipóteses de emprego") proporcionadas pela frequência do curso no estabelecimento de ensino em causa. Há, contudo, mais dois aspectos que apresentam frequências elevadas. Um tem a ver com a situação geográfica (Lisboa ou proximidade de casa), outro com a influência notória de várias pessoas, tais como professores, amigos e sobretudo familiares, havendo mesmo referência a pessoas de família que frequentaram o mesmo estabelecimento. Em segundo plano, embora também abrangendo bastantes respostas, surge a preferência pelo curso, em termos do seu conteúdo, da área de interesses dos estudantes, referindo algumas vezes a preferência que sempre tiveram por "electrónica", "por mexer em aparelhos", ...

No 1º ano de Psicologia o interesse pelo curso, pela área da Psicologia (enquanto aquisição de conhecimentos no âmbito das relações humanas), é o factor considerado como o mais determinante. Os estudantes remetem muitas vezes a preferência por Psicologia para a disciplina que tiveram no ensino secundário. Outro factor considerado determinante para a escolha, é o tipo de actividade profissional e as saídas profissionais, que permitem a realização pessoal através do estabelecimento de relações de ajuda às pessoas. Aliás, alguns estudantes chegam mesmo a estabelecer a relação entre Psicologia e Medicina, em termos do tipo de actividade que podem vir a desenvolver no âmbito da Saúde. Igualmente importante é a localização geográfica do estabelecimento de ensino e a proximidade de casa. Estes são, de facto, os três factores considerados mais relevantes. Outros aspectos indicados, embora com pouca frequência, são as notas de acesso, a influência, a Universidade ser estatal e com prestígio, o auto-conhecimento (experiências pessoais) e o facto de se tratar da 2ª/3ª opção. No 2º ano de Psicologia

verifica-se um conjunto de respostas que têm a ver com a preferência pelo curso e que se manifestam de maneira diferente: área que gostavam (remetendo por vezes para a disciplina do 10º ano), curso que queriam, relação com a área de interesses e a possibilidade de virem a trabalhar com pessoas, ajudá-las e compreendê-las. São indicados como factores a localização geográfica do estabelecimento de ensino, o facto de este ser público e a proximidade de casa, bem como a “influência” de amigos, familiares, professores e profissionais. Mais pontualmente, há quem refira o facto da escolha ser uma das alternativas, a importância da leitura de meios escritos, a reputação do estabelecimento e razões de ordem financeira e social.

Um factor considerado bastante determinante para os estudantes do 1º ano de Biologia, é a localização do estabelecimento, referindo muitas vezes a proximidade de casa. Por outro lado, é muito valorizado o prestígio do estabelecimento e do curso (“reputação”) e o facto de ser o único sítio em que é leccionada a(s) variante(s) pretendida(s) (ex: Microbiana e Genética). Paralelamente, indicam o facto de gostarem do curso; isto é, de estarem onde queriam, as disciplinas e matérias (remetendo muitas vezes para o facto de já gostarem de Biologia durante o ensino secundário) e, ainda, a preferência pela área da ciência em que pretendem trabalhar (também ajudando as pessoas), o que o curso lhes proporciona e está de acordo com os objectivos, interesses e aptidões de alguns estudantes. No 2º ano de Biologia, como factor mais determinante é, sem dúvida, o interesse pela biologia e pela investigação científica, manifestando os estudantes a preferência por este curso e o facto de terem ingressado na formação pretendida. É, igualmente, valorizado o conteúdo do curso (independentemente da especialização em causa) e as saídas profissionais e estilo de vida que proporciona. Para além deste factor, surge a localização geográfica (e proximidade de casa); o prestígio atribuído ao estabelecimento de ensino, à qualidade de ensino e o facto de se tratar do único estabelecimento em que se lecciona a licenciatura de Biologia Microbiana e Genética.

Com os estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas verifica-se a tendência para as respostas considerarem em separado o estabelecimento e o curso. Os factores

considerados mais determinantes são o prestígio, expresso como tal, mas também de forma especificada: prestígio do estabelecimento e o prestígio da Universidade. Outros factores são a localidade e a proximidade de casa, a preferência pelo estabelecimento e pelo curso, a preferência pelas línguas, o gostar de ler e de ensinar (o que revela a importância das áreas de interesses). São, ainda, referidos a qualidade de ensino, as saídas profissionais, as médias de entrada no ensino superior e a influência de outras pessoas.

Como factores mais determinantes no grupo do 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas, salientam-se, de forma clara, o prestígio do estabelecimento de ensino ao qual se candidataram, bem como o factor geográfico (expresso quer pela localidade quer pela proximidade de casa). Embora não tão referidos, também se destacam factores como a preferência pelo curso pretendido, as saídas profissionais, a preferência por disciplinas e outros aspectos mais especificados pelos estudantes.

Sente que o curso está a corresponder aos seus objectivos e expectativas?

Face a esta questão, adicionando as respostas negativas às omissões e às que não são nem negativas nem afirmativas, não se pode considerar que os estudantes do 1º ano de Engenharia revelem que o curso está a corresponder aos objectivos e expectativas. As próprias justificações das respostas afirmativas são pouco explícitas, pois baseiam-se em expressões como "saídas profissionais", "disciplinas", "corresponde às expectativas", "porque gosto", "era o que queria". As restantes respostas diferem bastante, mas há contudo um ou outro tipo de resposta que é o mais frequente: "ser ainda cedo para emitir uma opinião", "o curso ser muito teórico". No 2º ano de Engenharia aproximadamente 50% das respostas ou são negativas ou são do tipo "Mais ou menos", "Não totalmente", "Talvez", "Em parte", "Não sei...", "Sim e Não", "Nem sempre", "Não muito". Juntando a esta informação o facto de muitas respostas afirmativas não serem justificadas ou serem-no apresentando quer aspectos positivos quer negativos, poder-se-á afirmar também que a tendência vai no sentido do curso não estar a corresponder aos objectivos e expectativas. Se por um lado afirmam ser o que

esperavam e o que gostam (fazendo alguns referência à adequada preparação e formação), as restantes respostas são críticas: o descontentamento quanto às relações interpessoais (colegas, ambiente, falta de calor humano, relação professor-alunos, impessoal), quanto à formação (disciplinas, demasiada teoria, pouca prática, falta de motivação), dúvidas quanto ao que fazer e quanto à área e ao curso.

No grupo do 1º ano de Psicologia é necessário não esquecer que grande parte destes estudantes apresenta como 1ª opção, cursos que não são o de Psicologia. Há respostas negativas, poucas omissões e respostas em que os estudantes referem ser “demasiado cedo” para responderem à questão. No que diz respeito aos estudantes que afirmam sentirem que o curso está a corresponder aos objectivos e expectativas (os quais também salvaguardam o facto de ainda se encontrarem no início do curso), fundamentam-no através da abordagem de temas de que gostam (vertente científica e humana), pelas disciplinas e matérias (componente prática), por acharem interessante e por estar de acordo com o que esperavam (expectativas). No 2º ano de Psicologia, os que referem que o curso corresponde aos objectivos e expectativas evocam como razões o conteúdo programático (matérias, temas, aprender coisas interessantes), a aquisição de conhecimentos dentro da área e o gostar do curso. Muitos estudantes referem o facto de estarem na expectativa de o curso se tornar mais prático a partir do 2º ano e outros não deixam de fazer alusão ao curso de Medicina (1ª opção de muitos). No que concerne às respostas do tipo “Não sei”, “Mais ou menos”, “Sim e Não”, “Relativamente”, “Não na totalidade”, salienta-se fundamentalmente a referência ao conteúdo demasiado teórico do curso, ao pouco contacto com a realidade e à incerteza quanto à opinião a dar, já que consideram também ainda estar no início da formação.

Quando confrontados com esta mesma questão, o grupo de estudantes do 1º ano de Biologia dá algumas respostas negativas e outras pouco claras (“Nem por isso”, “Não sei”, “Mais ou menos”, “Sim e Não”), sendo as afirmativas baseadas praticamente só na preferência pelo curso (disciplinas e matérias interessantes), sua estrutura (ramos) e o bom ambiente. Os aspectos considerados negativos ligam-se também às disciplinas (embora ao mesmo tempo algumas sejam consideradas com interesse), a certos aspectos

do funcionamento do curso e o ser considerado por vezes demasiado teórico. Embora a tendência das respostas dos estudantes do 2º ano de Biologia seja a de considerarem que sentem correspondência face aos seus objectivos e expectativas, há um número de respostas negativas, de omissão e de “incerteza” (“Mais ou menos”, “Em parte”, “Sim e não”, “Alguns”, ...), que não devem ser ignoradas. Os primeiros fundamentam as respostas afirmativas, baseando-se mais no curriculum (interesse das matérias e disciplinas), no facto de gostarem do que estão a estudar e do curso ser o que esperavam, verificando-se a aquisição de conhecimentos na área pretendida (visão global da biologia e das suas vertentes). Muito esporadicamente, é feita referência à boa perspectiva em termos profissionais, à relação com os professores e à correspondência às expectativas. As restantes respostas (que não as negativas, já que estas são poucas e muito personalizadas), tanto são muito vagas como se reportam à falta de informação, ao não ingresso na primeira opção, à incerteza e não correspondência aos objectivos, disciplinas, métodos de ensino e curriculum.

Os estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas baseiam as respostas afirmativas essencialmente nas disciplinas/matérias, traduzindo a aquisição de conhecimentos, o interesse pelas disciplinas, o estar a gostar e o estar a aprender e a concordância das áreas de estudo com as preferências. Fazem também referência ao facto de estarem onde queriam, ao conhecimento das línguas e da literatura e à preparação dos alunos. Com excepção das disciplinas/matérias, no que respeita ao conteúdo das respostas negativas, a tendência vai no sentido de evocarem razões bastante individualizadas, tal como no caso do tipo de resposta “Mais ou menos”, “Razoavelmente”, “Não sei”, “Talvez”, “De certo modo”, “Sim e Não”, “Em parte”. No 2º ano os estudantes desta Licenciatura, que respondem afirmativamente, justificam-se privilegiando a aquisição de conhecimentos (línguas, literatura, valorização, enriquecimento), o gostar do curso e o facto de este corresponder aos objectivos a nível profissional e científico, nomeadamente através da formação que obtêm e das matérias que são leccionadas. Sendo poucas as omissões, as restantes respostas são negativas ou do tipo “Sim e Não”, “Talvez”, “Nem sempre”, “Mais ou menos”, “Por vezes”, “Em parte”, “Relativamente”, “Não totalmente”, que no conjunto perfazem um maior

número de respostas. No caso das respostas negativas, apesar de justificadas de forma variada, destacam-se como frequências mais elevadas as matérias e o facto do curso ser demasiado teórico, sendo as justificações das restantes pouco claras e, desta forma, de acordo com a terminologia menos assertiva utilizada nas respostas.

Identificação de dificuldades que os estudantes estejam a sentir no curso

No 1º ano de Engenharia, para além de algumas omissões, verificam-se respostas em que os estudantes afirmam não ter dificuldades ou terem pouco tempo livre para conciliar o estudo com outras actividades. Os aspectos mais referidos são dificuldades quanto ao método de ensino, à ligação entre a teoria e a prática, ao ambiente nas aulas, ao ritmo de ensino e aos métodos de avaliação (exigência e sistemas de exames), o que no seu conjunto contribui para salientar o método de estudo e a diferença entre ensino secundário e ensino superior. Por outro lado, os estudantes falam de factores como adaptação (grandes turmas), da distância de casa e dos amigos, das disciplinas e matérias (“Matemáticas”, Programação, diferença relativamente à formação anterior, extensão das matérias e necessidade de elaborar muitos relatórios). Para as dificuldades de adaptação, contam também as relativas ao ambiente académico com as relações professor - aluno (consideradas inexistentes) e com os colegas (em que a competição é excessiva). No 2º ano de Engenharia há poucas omissões e respostas mais dificilmente “categorizáveis”. Destaca-se a dificuldade/exigência encontrada em certas disciplinas e matérias, em que os estudantes falam de pouco interesse, pouca ligação à prática e falta de tempo para estudar. Paralelamente, é considerada uma carga horária excessiva (quantidade de matéria e distribuição de horários) e uma grande crítica aos métodos de ensino, bem como à adaptação (remetendo por vezes para o 1º ano) e transição do ensino secundário para o ensino superior. De referir, ainda, o aspecto das relações interpessoais no que se refere aos colegas (ambiente demasiado competitivo) e professor-aluno (por vezes inexistente ou revelando pouco interesse). Alguns estudantes falam também da dificuldade em organizarem o tempo de estudo e, assim, em terem um bom método de estudo.

No 1º ano de Psicologia, apesar da indicação de dificuldades, há quem afirme não as ter e quem considere (mesmo referindo as dificuldades) “ainda ser cedo” para emitir uma opinião, já que se encontram no 1º ano do curso. Contudo, o que é mais referido é a adaptação à cidade (alguns referem estar longe de casa ou outros terem ingressado no ensino superior apenas na 2ª fase da candidatura), as disciplinas (sobretudo as “Matemáticas”) e as matérias (sobretudo aulas práticas), bem como o ritmo e o método de ensino. Este é considerado diferente do ensino secundário e exigente devido a muitos trabalhos de grupo e consultas bibliográficas. Por fim, é também referida a componente relacional, quer em relação aos colegas quer aos professores. No 2º ano deste curso, as dificuldades são claramente expressas primeiro através das disciplinas, sendo quase sempre em relação à Matemática e Estatística. Por vezes, explicitam a fonte da dificuldade através da formação obtida no ensino secundário no âmbito das Humanidades, o que os leva a referir igualmente a falta de tempo para estudar. Logo de seguida, destaca-se a questão da relação com os professores (“bem diferente do secundário”, como alguns dizem), da falta de acessibilidade que demonstram e, paralelamente, não deixam de comentar a excessiva atitude competitiva por parte dos colegas e a consequente dificuldade de “adaptação” a estes. Os métodos de ensino, as matérias (e extensão destas), o método de avaliação, o excesso de trabalhos de grupo e de bibliografia de língua inglesa, são outras dificuldades que os estudantes disseram estar a sentir.

No caso do 1º ano de Biologia, as dificuldades foram facilmente categorizadas, já que se verifica uma maior concentração de respostas: disciplinas (sobretudo Matemática e Química) e matérias, sendo bem explícita a dificuldade na quantidade de matéria com que se deparam, o que comparado com o ensino secundário e a par de certas condições (distribuição de horários, turmas) torna a adaptação mais difícil; relacionamento com os professores (falta de apoio) e métodos de ensino, bem como dificuldade no método de estudo, principalmente no que diz respeito à organização do tempo para estudar. Há também respostas que se referem ao relacionamento com os colegas e à adaptação em geral. Para os estudantes do 2º ano de Biologia, as dificuldades situam-se

essencialmente nas disciplinas (sobretudo de Física, Química e Matemática), na adaptação ao ritmo de ensino e à quantidade de matéria que é leccionada. A par destas dificuldades, referem o método de ensino (forma como são transmitidos os conhecimentos), a adaptação à universidade, principalmente no 1º ano que frequentaram o ensino superior. As condições de estudo também são comentadas (falta de material, organização de horários, estrutura do curso, fotocópias, professores), e na sua sequência as dificuldades na concentração e método de estudo, na falta de tempo para estudar e, por vezes, na falta de bases. Do ponto de vista relacional, referem-se sobretudo aos professores.

No grupo de estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas, à parte algumas respostas mais específicas, há notoriamente uma concentração (e muito poucas omissões) nas seguintes categorias: dificuldades nas disciplinas e nas matérias (mais complicadas, conteúdo mais denso), referência explícita aos métodos de ensino (ritmo), à adaptação em geral e, em segundo plano, à relação professor-aluno, à maior exigência, à falta de tempo e à falta de condições (turmas grandes, horários, manuais). Apesar do grupo de rapazes ser bastante menor, proporcionalmente destacam-se as dificuldades face aos métodos de ensino.

No 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas verificam-se poucas omissões e poucas respostas negativas. Do conjunto das respostas destacam-se notoriamente a adaptação (transição do ensino secundário para o ensino superior), os métodos de ensino, a carga horária e consequente falta de tempo para estudar, dificuldades em certas disciplinas e matérias (maior número de respostas afirmativas) e as relações interpessoais, em que são claramente especificadas as que dizem respeito aos professores e aos colegas.

Está satisfeito com o curso que frequenta? Porquê?

No grupo do 1º ano de Engenharia, na sequência da análise das respostas quanto à correspondência ou não com as expectativas, se juntarmos as respostas negativas às omissões e às respostas de outro tipo ("Sim e não", "Mais ou menos", "Talvez", ...),

constata-se que o número de indivíduos satisfeitos com o curso não é muito elevado. Os estudantes justificam a satisfação, através de afirmações como “o gostar do curso” (estar a aprender sobre áreas que interessam, gostar do que se estuda, o curso estar de acordo com as áreas de interesse), “ser o que queria” (era a opção pretendida), “corresponder aos objectivos e expectativas” e a referência a disciplinas, matérias e saída profissional. As respostas menos claras revelam por vezes incerteza quanto à adequação do curso, uma indefinição no seu conteúdo ou a referência de ainda ser prematuro dar uma resposta afirmativa ou negativa. No 2º ano de Engenharia (N=225), apesar de a maioria referir estar satisfeito com o curso, há 28 estudantes que respondem negativamente e 25 que dão respostas do tipo “Mais ou menos”, “Sim e Não”, “Não sei”, “Ainda não”, “Pouco”, “Talvez”, “Em certa parte”. O que justifica as respostas afirmativas é “ser o que esperava”, ou seja, estar de acordo com as expectativas, as disciplinas e o gostarem do que estão a estudar, ser o que queriam e, por fim, as saídas profissionais e o proporcionar formação para a profissão pretendida. As respostas negativas incidem mais na insatisfação com disciplinas e por serem muito teóricas, enquanto as restantes, ou não são justificadas ou têm a ver com a referência em simultâneo a aspectos positivos e negativos, ou indicam não poderem emitir uma opinião por ainda frequentarem o 2º ano do curso.

Relativamente aos estudantes do 1º ano de Psicologia que afirmam estarem satisfeitos, a tendência vai no sentido de simultaneamente manifestarem preferência por se inscreverem em outros cursos superiores. Contudo, para justificarem a sua satisfação, aludem essencialmente ao conteúdo do curso (matérias, disciplinas, objecto de estudo), ao facto de “ser o que queriam”, aos objectivos profissionais (ajudar os outros, ser útil à sociedade, definir um ramo e objectivos), e o corresponder às expectativas. As respostas negativas ou de outro tipo (“Mais ou menos”, “Ainda não sei”, “Em parte”, “Relativamente”, ...), incidem geralmente no facto de Psicologia não ser o curso pretendido, numa certa indefinição de projectos e, por vezes, na indicação explícita da primeira opção quando da candidatura. No 2º ano de Psicologia (N=112), constata-se ao todo 6 respostas negativas, verificando-se algumas do tipo “Não sei”, “Em parte”, “Mais ou menos”, “Médio”, e cujo conteúdo é variável: “algo mais prático dentro da

Psicologia”, “não sei a primeira opção”, “poucas saídas profissionais”, “relação com os colegas”, “mudança de cidade”, ... Os motivos mais evocados para justificarem a satisfação com o curso são o facto de estarem no curso que desejavam e de este corresponder aos objectivos e expectativas dos estudantes, o gostarem do ambiente da Faculdade em geral (pessoas, professores), o conteúdo do que estudam (matérias, ser interessante, o estarem a aprender e a abranger áreas de interesse, e a influência da formação para a profissão que pretendem seguir).

A maior parte das respostas do 1º ano de Biologia vão no sentido dos estudantes estarem satisfeitos com o curso, já que são poucas as omissões e as respostas negativas, assim como as designadas como menos claras (“Mais ou menos”, “Sim e Não”, “Medianamente”, “Pouco”, ...): A justificação para estarem satisfeitos relaciona-se com o facto de estarem no curso que pretendiam, de este corresponder às expectativas, as saídas profissionais que proporciona e, finalmente, o seu próprio conteúdo (matéria) que afirmam ser do seu agrado e achar interessante. As outras respostas são pouco claras (com uma ou outra excepção, que se referem claramente à primeira opção - Medicina), sendo difícil retirar mais “conclusões”. No 2º ano de Biologia, a resposta que mais frequentemente é dada para justificar a satisfação com o curso é o facto de dizerem que “era o que queriam ou o que esperavam” e também a referência ao curso (Biologia e opções) como abrangendo as áreas que interessam ou a referência a disciplinas leccionadas. A corroborar este aspecto relativo ao conteúdo do curso, surgem respostas como “estudar o que se gosta” e o “corresponder às expectativas”. De salientar, ainda, algumas respostas como “preparar para a profissão de que gostaria” ou “ter formação para o que se quer seguir ou alcançar como carreira”. As respostas negativas ou de outro tipo são geralmente pouco ricas no seu conteúdo, havendo no entanto algumas alusões a planos alternativos, como por exemplo Medicina e Direito.

No 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas, as respostas vão no sentido dos estudantes estarem satisfeitos com o curso, sendo os motivos mais evocados para tal, o facto da formação estar a corresponder às expectativas (“era o que esperava”), de estarem no curso pretendido, de gostarem das disciplinas/matérias, de acharem o curso

interessante e de valorizarem a formação e a integração profissional. Das poucas respostas negativas e do tipo “Mais ou menos”, e “Não sei”, salienta-se o facto dos estudantes considerarem não ser o curso que queriam, não estarem na variante pretendida e não corresponder às expectativas iniciais. No 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas verificam-se poucas omissões e mais respostas afirmativas. As razões mais evocadas para justificar a satisfação com o curso (afirmações muitas vezes com alusão a dificuldades e emitindo opiniões), são o ingresso no curso pretendido, o interesse pelo curso, as matérias leccionadas e o facto de considerarem que o curso está a corresponder às expectativas. Dado o menor número de respostas negativas e de outro tipo (“Mais ou menos”, “Não sei”, “Não muito” e “Sim/Não”), não se verifica a concentração de frequências numa categoria, sendo as respostas bastante diversificadas e por vezes opostas às razões evocadas para a satisfação, como sejam as disciplinas e as expectativas.

Preferia ter-se inscrito em outro curso superior? Porquê?

No 1º ano de Engenharia, a maior parte dos estudantes dão respostas negativas e aqueles que dizem que sim quase sempre indicam o curso ou cursos alternativos, cuja tendência são Engenharias que não a Engenharia Electrotécnica e de Computadores: por exemplo, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Física, Engenharia do Ambiente, Engenharia Informática,... Foram, ainda, indicados cursos como Veterinária, Agronomia, Arquitectura, Pintura, Gestão Hoteleira, Psicologia,... No 2º ano de Engenharia, de acordo com as respostas dadas à satisfação ou não com o curso, a maior parte das respostas são, neste caso, negativas (e não justificadas). Os estudantes que dão respostas afirmativas e muito pouco claras, revelam a tendência para indicarem explicitamente o curso ou cursos alternativos ou complementares, ou então respostas muito gerais, revelando por vezes incerteza e dúvidas quanto à opção.

Há 64 estudantes do 1º ano de Psicologia (N=130) que referem (na sua quase totalidade) a preferência por se terem inscrito em outro curso, sendo estas respostas claramente afirmativas e com a indicação do(s) plano(s) alternativo(s). No conjunto, o curso mais

indicado é Medicina, embora também haja referência a cursos como Biologia, Farmácia, Medicina Veterinária, Biologia e Geologia, Engenharia do Ambiente, etc. No 2º ano de Psicologia (N=112), o número de respostas negativas (117) está de acordo com a tendência verificada no sentido dos estudantes estarem satisfeitos com o curso. As respostas afirmativas e do tipo “Talvez” ou “Não sei” referem-se especificamente a outra alternativa, que de um modo geral se liga à Saúde, e quase sempre à Medicina. Há também quem refira a intenção de tirar outro curso depois de concluir o de Psicologia, o que acontece igualmente em duas respostas negativas, mas cujo conteúdo depois é mais explicitado.

No grupo do 1º ano de Biologia, de acordo com o maior número de respostas afirmativas quanto à satisfação com o curso, está o número de respostas negativas quanto à não preferência em se terem inscrito em outro curso superior. As restantes respostas explicitam, de um modo geral, o curso alternativo (na sua maioria Medicina ou Medicina Veterinária) e as justificações ligam-se às saídas profissionais, à maior preferência pelo curso e pelo facto de esse curso ter sido a primeira opção quando da candidatura ao ensino superior. No 2º ano de Biologia, na maioria das respostas (que são negativas) não deixa de haver alusão com frequência a outro curso que não o de Biologia. Por outro lado, no que respeita as respostas afirmativas e de outro tipo (“Não sei”, “Talvez”), quase todos os estudantes se referem a outra alternativa, muitas vezes como sendo a primeira preferência não contemplada: a maior parte é no âmbito da Saúde (Medicina, Medicina Dentária, Medicina Veterinária, Farmácia, Fisioterapia), embora também surjam casos que mencionam cursos de “Letras”, “Filosofia”, “Direito”, “Teatro ou Psicologia” e “a profissão de Músico”.

No grupo de estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas a maior parte das respostas são negativas. Há no entanto respostas afirmativas, em que os estudantes fundamentam a preferência por outro curso, indicando com maior frequência um curso semelhante ou um curso diferente e, por fim, um curso muito diferente. No 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas, a maior parte dos estudantes respondem negativamente e alguns optam por respostas como “Talvez”, “Não sei”, “Mais ou menos”, “Também”.

Considerando as respostas afirmativas, isto é, a preferência por se terem inscrito em outro curso, a maioria indica outra formação, outras formações ou formações muito diferentes (noutra área). As respostas baseiam-se também em aspectos como preferência por disciplinas, tipo de actividade profissional ou outras profissões, relação com outra área de interesses, auto-conhecimento, realização pessoal, conteúdo do curso e formação anterior.

Indicação do que é considerado mais importante para os estudantes se sentirem bem no estabelecimento e curso que frequentam

No grupo do 1º ano Engenharia, são vários os aspectos que se devem destacar e considerar como importantes para os estudantes se sentirem bem no estabelecimento e curso que frequentam. Em primeiro lugar, emerge a importância dada à relação entre as pessoas e o ambiente em geral: valorizam um ambiente que implique mais calor humano, mais convívio, bom ambiente de trabalho e o sentirem-se apoiados. Os professores e os colegas são as pessoas que privilegiam. Em relação aos primeiros consideram que deveriam estar mais próximos dos estudantes, terem disponibilidade para tirar dúvidas, dar apoio, fornecer informações sobre a profissão, contribuir com maior solidariedade e estabelecer relação com a Associação de Estudantes; quanto aos colegas, estes são vistos como pessoas com as quais se podem fazer amigos, haver camaradagem, ajuda e coesão e, como resultado, menos competição. Um outro aspecto muito salientado tem a ver com o gostar do curso, isto é, satisfação pessoal face ao que se estuda, a estar no curso que se pretende e com as disciplinas que motivam (programas, matérias, plano de estudos, componente prática, acompanhamento das aulas). São valorizados como factores determinantes para a escolha do estabelecimento e curso: a adaptação, o método e qualidade de ensino, o bom aproveitamento, a existência de actividades extra-escolares (eventos, aproximação da realidade) e os métodos de estudo. Por fim, salientam também as instalações, quanto a infraestruturas e equipamentos, Internet, material didáctico, horários, condições de estudo, alimentação, locais e condições de trabalho. Os estudantes do 2º ano de Engenharia indicam com muita frequência os seguintes aspectos para se sentirem bem no estabelecimento e curso:

que frequentam: em primeiro lugar, de forma destacada, as relações com os colegas e com os professores, valorizando muito a importância do bom convívio, dos grupos de amigos, o conseguirem arranjar amigos, o sentirem apoio quer dos colegas quer dos professores, o terem “bons” professores; este aspecto é tão importante que os estudantes acabam por o referir também em relação ao ambiente geral da faculdade, como devendo ser “humano” e, ao mesmo tempo fazem alusão às instalações, criticando o tamanho das turmas e chamando a atenção para as condições de trabalho e ambiente de estudo. O método e qualidade de ensino, o equilíbrio dos horários, a disponibilidade para desenvolverem actividades extra-curriculares, o terem bom aproveitamento e, sobretudo, o gostarem do curso, de o frequentar e do que estão a estudar, são aspectos igualmente considerados relevantes pelos estudantes na questão que lhes foi colocada:

No 1º ano de Psicologia, os estudantes foram muito receptivos a esta questão, o que proporcionou que determinados aspectos se salientassem, nomeadamente no que se refere à importância atribuída às relações interpessoais. É falado no âmbito geral (recepção e conhecimento prévio do meio) e na relação entre as pessoas em termos de relações humanas, de aceitação e apoio, o que segundo os estudantes pode contribuir muito para a adaptação (outro aspecto referido). Embora seja feita alusão a todos (incluindo os funcionários), são os colegas e os professores os mais referidos: os primeiros como amigos que devem ser e cujas relações devem incluir estudantes de anos mais avançados, de modo a proporcionar um bom ambiente; os segundos, devem igualmente contribuir para o bem-estar, nomeadamente através da disponibilidade e ajuda que podem dar aos alunos. Mas para além do aspecto mais relacional, falam também das disciplinas, matérias e método de ensino e, essencialmente, de gostar do curso (“estar no que se quer, saber o que se quer, o curso corresponder às expectativas e o querer aprender as áreas abordadas no curso”). Por fim, são também valorizadas as instalações, quanto às condições pedagógicas, materiais, biblioteca, salas de estudo, apoio aos alunos, melhores horários, acesso à bibliografia, bons serviços e espaço físico. Ao indicarem o mais importante para se sentirem bem, os estudantes do 2º ano de Psicologia elegem as relações interpessoais: relação com os colegas (rejeitando a competição), relação professor-aluno (bons professores e apoio por parte destes) e o

ambiente em geral (estabelecimento/curso). Relacionado com o ambiente, está a referência à adaptação (mudança de cidade) e a importância das boas instalações/condições físicas. Por outro lado, valorizam o gostar/estar no curso, o ter bom aproveitamento e o conteúdo do curso (disciplinas e matérias). De salientar, ainda, a informação sobre vários aspectos (disciplinas, ramos, profissão, contacto com instituições), a importância do método de ensino e a existência de actividades científicas (conferências, seminários, contacto com situações reais, ...).

Para os estudantes do 1º ano de Biologia é importante fazer amigos, ter um bom ambiente entre colegas e uma boa relação com os professores, falando mesmo em “bons professores”, em qualidade de ensino e método de ensino. Simultaneamente, referem-se ao bom ambiente na Faculdade e com as pessoas em geral. É, ainda, dada relevância às condições físicas e às instalações, o que especificam de diferentes formas (equipamentos, material de apoio, horários, condições de estudo e dos anfiteatros, reprografia, secretaria, alimentação). Por fim, dizem gostar do curso, das disciplinas e das matérias. No 2º ano de Biologia apenas um estudante não respondeu, o que mostra uma grande adesão por parte deste grupo. As respostas podem organizar-se nos seguintes aspectos, como sendo os considerados mais importantes para os estudantes se sentirem bem onde estão: o bom ambiente em geral, especificando-o em especial pela importância da relação com os colegas e pouca competição entre estes (incluindo os de anos mais avançados) e a relação com os professores (relacionando esta também com a qualidade e método de ensino, e com a ajuda que podem proporcionar aos estudantes); o gostar do curso (conteúdo, disciplinas, matérias, componente prática); as instalações e as condições de trabalho e estudo (material disponível, equipamentos, bibliotecas, laboratórios, organização e funcionamento da Faculdade, horários, estrutura do curso, salas de aula e de convívio, segurança); as saídas profissionais (em termos de perspectivas de futuro e transição para o mundo do trabalho), assim como a colaboração em trabalhos de investigação (actividades ligadas ao curso de Biologia e saídas de campo).

No 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas, as relações interpessoais são sem dúvida o aspecto mais valorizado, quer em termos do ambiente académico e das relações com os outros, mas sobretudo da relação com os professores e com os colegas. Nesta sequência, é referida a boa integração (adaptação a um meio diferente) e o gostar do que se está a fazer e onde se está. São, ainda, enfatizadas as matérias, a importância da criação de actividades extra-curriculares e as condições físicas de trabalho (existência de espaços agradáveis e de serviços de apoio, nomeadamente no que diz respeito à biblioteca).

No grupo de estudantes do 2º ano, verifica-se uma grande adesão a esta questão, sendo mais valorizados factores como gostar do curso que se frequenta, a importância das relações interpessoais (sobretudo quanto aos professores e aos amigos) e os serviços de apoio, onde estão contemplados vários aspectos (instalações, carga horária, condições de estudo, biblioteca, materiais, ...). É, ainda, feita referência explícita à importância da adaptação em termos do bem estar na Faculdade, ambiente humano, diálogo e sobretudo das respostas a importância que é dada à relação entre trabalhador estudante e a inexistência de horários adequados a estes.

5.6.2.**A Minha Situação Vocacional e Inventário de Desenvolvimento Vocacional**

Este ponto inclui as respostas qualitativas do questionário A Minha Situação Vocacional, ou seja, o número e tipo de profissões indicados, o acréscimo de informação nos itens 19 e 20 (respectivamente, "Preciso de obter a seguinte informação" e "Tenho as seguintes dificuldades") e informação que os estudantes deram no espaço destinado a "Outros comentários ou questões". Os dados apresentados incluem, ainda, informação sobre o tipo de profissão que os estudantes gostariam de exercer, o que indicaram no Inventário de Desenvolvimento Vocacional.

Número e tipo de profissões -- A Minha Situação Vocacional

O grupo de rapazes do 1º ano de Engenharia indicou entre nenhuma e 12 profissões, enquanto as raparigas situaram o número de profissões entre 1 e 4, tendo apenas uma estudante enumerado no total 9 profissões. A maior concentração de respostas situa-se entre 1 e 3 profissões e, em ambos os grupos, se considera a existência de profissões muito diferentes. As profissões indicadas com mais frequência são a Engenharia Electrotécnica, Engenharia de Telecomunicações (o que pressupõe um maior número de estudantes a optar por este ramo), Professor/Docente, Investigação, Engenharia Civil, Engenharia e Empresário. À parte algumas profissões (por exemplo, Biologia, Psicologia e Medicina), as restantes são outro tipo de engenharias, designações técnicas ligadas à electrónica ou ao ensino. Dados idênticos surgem no grupo do 2º ano, já que nos rapazes o número de profissões vai de 0 a 12, concentrando-se a maior parte das respostas entre 1 e 4 profissões e nas raparigas, as respostas vão de 1 a 5 profissões, havendo uma estudante que indica 11 profissões. Em ambos os grupos do 2º ano, há, proporcionalmente, indicação de profissões diferentes, como sejam gestor, empresário, político, músico ou outras na área das ciências sociais e humanas (ex: sociologia) ou na área da saúde (ex: medicina). A frequência de respostas mais elevada é Engenharia Electrotécnica quer nos rapazes quer nas raparigas, embora só no grupo do sexo masculino dada a sua dimensão (385 de um total de 426) seja possível apercebermo-nos da diversidade do leque de profissões. A par da Engenharia Electrotécnica surge "Engenharia" (sem especificação do ramo), Engenharia de Telecomunicações, e de forma dispersa diferentes formas de referir actividades técnicas ligadas à Engenharia. Por outro lado, surge o ensino e a investigação, ambos indicados quer de modo mais geral (Professor e Investigador) com frequência mais elevada, quer de forma mais específica (Professor Catedrático, Investigador na área de Telecomunicações), quer ainda de forma específica mas diversificada. São, ainda, referidas outras Engenharias, que não a Engenharia Electrotécnica (Civil, Ambiente, Física, Informática).

No 1º ano de Psicologia, a maior parte dos sujeitos indica entre 2 e 4 profissões, sendo estas diferentes da formação proporcionada pelo curso. Consideram sobretudo Medicina ou outras profissões ligadas à Saúde. No grupo dos rapazes, o leque varia de 1 a 8 profissões (não havendo nenhum caso com indicação de 6 ou 7) e no grupo das raparigas a amplitude varia entre 1 e 12 profissões. As profissões mais frequentemente indicadas são Psicologia ou Psicólogo/a Clínica, seguida apenas de Psicólogo/a e, ainda, de Psicoterapeuta, Psicólogo/a Social, Medicina, Psiquiatria e Medicina Veterinária. Verificam-se também algumas frequências em Jornalista, Biólogo, Professor de Psicologia, Farmacêutica e Escritora. As restantes respostas apresentam uma distribuição bastante dispersa quanto às áreas de Psicologia (Escolar, Infantil, Organizacional, Criminal, ...), das Artes (Escultora, Estilista, Decoradora, Arquitectura, ...), a especialidades em Medicina e ao exercício de actividades de ensino e investigação em diferentes âmbitos que não apenas Psicologia. Depois, contam-se outras profissões diferentes, diversificadas e pontualmente mencionadas (Engª de Som, Polícia Judiciária, Antropologia, Economia, Bailarina, ...). No 2º ano de Psicologia, as frequências situam-se entre 1 e 11 profissões e o maior número de respostas entre 1 e 6 profissões. Constata-se também a indicação de profissões diferentes, muitas vezes expressas pelas profissões de Educadora de Infância, Publicitária e Actriz. A maior parte dos estudantes indicam "Psicólogo/a", especificando a actividade nos seus diversos ramos e de forma variada - psicologia social, psicologia clínica, psicologia do desporto, psicologia educacional, psicologia criminal, psicologia das empresas, psicologia do ambiente, aconselhamento, orientação escolar e profissional, ... Há, igualmente, indicação de outras profissões no âmbito da educação (ex: educadora de infância, ensino da psicologia); da saúde (ex: enfermagem, terapeuta da fala) e das ciências sociais e humanas (ex: arqueologia, filosofia).

No 1º ano de Biologia verifica-se uma maior dispersão de respostas no grupo dos rapazes (entre 0 e 12 profissões) do que nas raparigas (entre 0 e 7 profissões), assim como um maior número de profissões consideradas muito diferentes da formação proporcionada (ex: Agrónomo, Desportista, Arqueólogo, Pintor). À parte a maior frequência de respostas como "Biólogo/a", "Biólogo/a Marinho", "Investigação em

Biologia”, “Professora”, “Professora de Biologia”, “Medicina” e “Engenharia Genética”, o que se constata é uma dispersão de profissões que incidem quase sempre nos diferentes ramos de Biologia, nas áreas de investigação ligadas à Biologia ou à Saúde e a referência a diferentes Engenharias, cujas frequências (com excepção da já referida), são baixas. No conjunto da amostra do 2º ano de Biologia, o maior número de respostas situa-se entre 1 e 5 profissões, verificando-se a indicação apenas de algumas consideradas muito diferentes da formação proporcionada pelo curso. De acordo com o número reduzido destas profissões indicadas pelo grupo, as mais frequentes são o “Biólogo” e uma grande diversidade de especializações no âmbito da Biologia, quer em termos da designação dos seus ramos quer do tipo de actividade a ser desenvolvida. Ou seja, desde Biólogo Marinho ou Biólogo de Recursos Terrestres a Geneticista, Virulogista. Verifica-se, igualmente, a indicação diversificada quanto aos níveis de ensino a leccionar em Biologia e com diferentes designações, bem como a investigação nas várias áreas da especialidade. Salientam-se, contudo, as seguintes profissões, como aquelas cuja frequência é mais elevada: Biólogo Marinho, Professor, Biólogo, Investigador (genética), Ensino de Biologia, Biologia Genética e Biologia de Recursos Animais. Fora do âmbito da Biologia, é Medicina a profissão mais indicada, o que está de acordo com o facto de muitos estudantes terem considerado como primeira opção quando da candidatura ao ensino superior, o curso de Medicina e não de Biologia.

No grupo de estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas (rapazes e raparigas) são poucas as profissões diferentes da formação do curso. O número de profissões indicado situa-se em ambos os grupos entre 1 e 12, verificando-se uma maior concentração entre 2 e 3 profissões. A profissão que mais se salienta é o Ensino, expresso de diferentes maneiras - Professora, Ensino, Professora do ensino secundário, Professora do ensino superior e Professorado especificando os estudantes as disciplinas a leccionar. As profissões indicadas têm, ainda, a ver com outras saídas profissionais relacionadas com o curso como Tradutor, Intérprete, Crítico Literário, Escritor, e, também no âmbito das Humanidades, Relações Públicas, Jornalismo, Psicologia. As restantes, diferentes no tipo e no nível de formação, inserem-se quer na mesma área de actividade quer em áreas diferentes (Estilismo, Ensino de Educação Física, Bailado, ...).

No 2º ano desta Licenciatura, quer nos rapazes quer nas raparigas, a tendência é a de indicarem com mais frequência entre 1 e 3 profissões. No grupo dos rapazes há dois que indicaram 4 profissões, outros dois 5 profissões e um outro 8 profissões; já no grupo das raparigas, as respostas apresentam uma distribuição diferente, que vai de nenhuma profissão (1 sujeito) a 10 profissões (1 sujeito). De referir a indicação de muitas profissões semelhantes (50%), como sejam professor, professor do ensino primário, educadora de infância, escritor, secretária, ... Em ambos os grupos a maior frequência de respostas vai no sentido do ensino, expresso quer de forma mais geral (professorado, ensino, docência) quer mais específica, reportando-se ao nível de formação (do ensino infantil ao ensino superior) e ao seu conteúdo (disciplina a leccionar). Das restantes profissões, cujas frequências são baixas, destacam-se as que têm a ver com outras saídas profissionais que não o ensino (escritor, tradutor, intérprete, crítico literário, editor), as relativas à área das ciências sociais e humanas (história, filosofia, antropologia, direito, jornalismo), bem como a referência a profissões de outras áreas. Estas últimas, vão desde a Saúde (ex: Medicina) às Artes Plásticas (ex: Pintura), expressas como profissões alternativas, a actividades a serem desenvolvidas nos tempos livres (fotografia, música, agricultura, mecânica,).

Indicação do tipo de profissão que os estudantes gostariam de ter - Inventário de Desenvolvimento Vocacional

No 1º ano do curso de Engenharia, as respostas vão no mesmo sentido da indicação das profissões solicitada no questionário "A Minha Situação Vocacional". Verifica-se uma nítida preferência por Engenharia Electrotécnica/Electrónica (não implicando a escolha de um ramo por parte dos estudantes) e de Engenharia de Telecomunicações/Telecomunicações. De seguida, surge a Investigação, o Ensino e a Engenharia, cujos "tipos de profissão" são mais vagos. As restantes profissões tanto são muito específicas (Engenharia de Energia e de Sistemas; Controlador Aéreo), como são muito gerais (Electrónica, trabalhar numa empresa). No 2º ano de Engenharia, os estudantes ao serem obrigados a eleger uma alternativa, permitem confirmar as frequências mais elevadas do leque de profissões indicado no questionário "A Minha

Situação Vocacional”. Surge em primeiro lugar Engenheiro Electrotécnico, depois Engº. Electrotécnico (Telecomunicações) ou apenas Telecomunicações/Técnico de Telecomunicações/Empresa de Telecomunicações e, em terceiro lugar, Investigação. A par de outras respostas muito específicas, há também as que são completamente diferentes da formação em curso (Músico/Escritor, Médico, Professor de Ginástica) e as que são demasiado vagas (“qualquer coisa relacionada com Ciência”, “uma que estivesse em contacto com material do curso”).

No 1º ano de Psicologia a indicação do tipo de profissão que os estudantes gostariam, corrobora a nítida preferência pela Psicologia Clínica, seguida de Psicólogo/a e Médico/a. Com algumas excepções, os restantes tipos de profissão cingem-se às diferentes especialidades de Psicologia e Medicina, abarcando esta o ensino e a investigação. No grupo do 2º ano de Psicologia, praticamente todos os estudantes indicam um tipo de profissão ligado a Psicologia, sobretudo “Psicólogo/a Clínico”, “Psicologia Social” e Psicólogo/a/Psicologia, que de uma forma ou outra têm mais a ver com as actividades tradicionalmente mais consideradas de clínica, como por exemplo, a indicação do ramo de Psicoterapia e Aconselhamento ou Clínica, a preferência por psicologia infantil, investigação clínica, trabalho com doentes mentais, trabalhar num hospital ou centro de reabilitação para toxicodependentes, ... Ou seja, há a tendência para serem valorizadas as actividades que implicam mais directamente uma relação de ajuda com os indivíduos.

No 1º ano de Biologia, os tipos de profissão mais indicados são “Biólogo/a” e Biologia nas suas diferentes especializações - Biologia Genética, Marinha, ... e, sobretudo, Investigação Científica referida com a designação “Investigação” ou especificada nos diferentes ramos (por vezes também associada a Medicina). No 2º ano de Biologia ao indicarem o tipo de profissão que gostariam, os estudantes (com excepção de um que referiu Gestão Hoteleira), elegeram o “Biólogo/a” e a “Investigação Científica” (frequências mais elevadas), consistindo as restantes respostas nas especificações quer dos ramos de Biologia quer dos níveis de ensino a leccionar. Alguns (embora muito poucos), indicaram áreas da Medicina.

Com os estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas, a maior parte das respostas são Ensino, Ensino Secundário e Professor de ..., isto é, os estudantes explicitam a disciplina em causa. As restantes, com uma excepção ou outra, reflectem outras saídas profissionais ligadas às Ciências Sociais e Humanas. No 2º ano, apesar da indicação variada de profissões no questionário "A Minha Situação Vocacional", a maior parte dos estudantes refere como tipo de profissão que gostaria o ensino (sobretudo "Professor" ou "Professor de..."), outras actividades no âmbito da educação e outras saídas profissionais com o curso que frequentam. Surge, esporadicamente, a indicação de profissões que nada têm a ver com a formação relacionada com o curso que está a ser frequentado (ex: Psicólogo, Psicanálise, Conservação e restauro de velharias).

Item 19 "Preciso de obter a seguinte informação" - A Minha Situação Vocacional

Apenas 9 estudantes do 1º ano de Engenharia (N=201) deram resposta, incidindo o conteúdo na necessidade de informação sobre o que na realidade se faz, qual o ramo do curso que dá mais saídas profissionais e a progressão na carreira. No grupo do 2º ano de Engenharia (N=225), apenas 13 rapazes e 4 raparigas acrescentaram outro tipo de informação, referindo-se a grande maioria às condições gerais de trabalho, como sejam o salário, benefícios, horário, local, deslocações, progressão na carreira. De destacar, igualmente, 4 respostas que incidiram na procura de mais informação sobre o que se faz na profissão e como adquirir formação didáctica, assim como onde a obter e como procurar emprego.

Do 1º ano de Psicologia (N=130), responderam a esta questão 21 estudantes, que consideraram essencialmente três tipos de informação: sobre o estudo do mercado em Psicologia, saídas profissionais, remuneração, condições de trabalho, necessidade de pessoal no futuro, exigências para ingressar no mercado de trabalho ou requisitos necessários para exercer a profissão; tipo de funções que se desempenha na carreira, o dia-a-dia de cada profissão, o que realmente se faz; formação complementar e também

de acordo com os interesses dos indivíduos, trabalhos extra-curriculares para enriquecimento do currículo e como proceder para efectuar mudanças de curso. Das respostas dadas por 16 raparigas do 2º ano de Psicologia (N=112), salientam-se essencialmente dois tipos de informação: transição e inserção no mundo do trabalho, locais de trabalho, o que poderá ajudar a exercer bem a “carreira”, “o que fazer no dia em que terminar o curso?”; informação sobre os cursos (pós-graduações, mestrados, etc), sobre o trabalho prático da profissão, o que se faz no dia-a-dia, contacto com os profissionais e informação sobre as respectivas saídas.

No grupo do 1º ano de Biologia (N=109) responderam 16 estudantes, distribuindo-se a informação pelos seguintes tipos: necessidade de informação sobre o emprego, quer em termos de capacidade de resposta, quer no que se refere ao seu conteúdo, remuneração, oportunidades de emprego e perspectivas de expansão/desenvolvimento; necessidade de informação sobre as variantes do curso, sobre a qualidade de formações paralelas à que estão a obter e como obter bolsas de estudo. Considerando o número reduzido de acréscimo de informação no 2º ano de Biologia, esta pode-se subdividir em dois tipos: informação sobre a futura profissão (dia-a-dia, o que se faz, salário, progressão na carreira, actuais perspectivas de emprego) e informação sobre a eventual continuação de estudos após o curso e como obter a melhor formação para a actividade a desenvolver futuramente.

No 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas (N=144), apenas responderam 8 estudantes, incidindo a maior parte das respostas nas saídas profissionais que o curso pode proporcionar, ou seja, as oportunidades de emprego, mais informação sobre as actividades profissionais possíveis. No 2º ano desta Licenciatura são muito poucos os estudantes que acrescentaram informação e os que o fizeram, referem-se essencialmente a questões relativas à futura inserção no mundo do trabalho (vagas, promoção e avaliação de desempenho na carreira).

Item 20. “Tenho as seguintes dificuldades” - A Minha Situação Vocacional

Tal como na questão anterior, no 1º ano de Engenharia (N=201) apenas 4 estudantes deram respostas muito específicas, abordando aspectos relevantes em termos de dificuldade: dúvida sobre se Electrotecnia é o curso certo; estar longe da família, relacionar o futuro com os verdadeiros interesses; escolher se muda de Universidade devido ao meio-ambiente vivido no estabelecimento de ensino em causa. No 2º ano de Engenharia (N=225), uma vez mais a maior parte dos estudantes não respondeu. Apenas o fizeram 11 rapazes e 2 raparigas, sendo as respostas bastante individualizadas e diversificadas. Apenas é comum a incerteza quanto à escolha por parte de três estudantes, tendo as restantes respostas a ver com dificuldade no curso, falta de tempo, não gostar de Lisboa; problemas pessoais, falta de motivação, falta de oportunidade para desenvolver outro tipo de actividades.

Das poucas respostas dadas pelos estudantes do 1º ano de Psicologia, destacam-se as seguintes informações/dificuldades: insuficiente informação face aos demasiados cursos existentes, o não ter conseguido ingressar no curso pretendido, dúvidas (confirmação da escolha, ter a certeza da opção, descobrir o que se quer), como conciliar diferentes áreas de interesse, o interesse por várias profissões, a organização do tempo no dia-a-dia, de modo a aprofundarem-se as matérias. No 2º ano de Psicologia, os estudantes que acrescentaram informação incidiram nos seguintes aspectos: dificuldades mais intrínsecas, colocando em causa as próprias capacidades em termos de sucesso na carreira, das relações sociais exigidas na área da Psicologia e das expectativas existentes em relação ao(s) estudante(s); indecisão quanto ao tema de trabalho pelo qual se interessam, dificuldade em escolher a especialização, incerteza quanto à opção do ramo; dificuldade em conciliar diferentes papéis, nomeadamente no que respeita aos trabalhadores estudantes; dificuldade em ter acesso aos profissionais da carreira pretendida e referência ao pouco contacto com a realidade e a prática no mundo do trabalho.

No 1º ano de Biologia (N=109) só 6 estudantes acrescentaram informação neste item. É referida falta de informação sobre os cursos (ramos) existentes; dificuldade na decisão entre as diferentes opções, dificuldade nas diferenças entre o ensino secundário e o

ensino superior e, num caso específico, referência a problemas de saúde graves que tornaram a estudante “incapaz de planejar”. No 2º ano de Biologia, as poucas respostas dadas, incidem em dificuldades sobre a indecisão face à escolha feita e quanto à incerteza acerca do ingresso na opção do curso. Referem-se, ainda, à informação sobre as exigências da profissão, opções que existem, quanto ao conciliar e desempenhar bem os diferentes papéis e, ainda, o questionar a capacidade para trabalhar em Genética, para ter bom aproveitamento de modo a arranjar emprego, isto é, conseguir um futuro estável no ramo a seguir.

No grupo de estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas (N=144), verificam-se só 10 respostas, cujo conteúdo é muito personalizado, chegando mesmo a remeterem para problemas de saúde. No 2º ano (N=154), apenas 7 estudantes acrescentam outro tipo de dificuldades, cuja especificidade vai desde a falta de apoio familiar, ao conciliar os vários papéis que se desempenha, a adequação de conhecimentos às exigências do ensino superior e a incerteza quanto ao que fazer no futuro.

“Outros comentários ou questões” - A Minha Situação Vocacional

O número de estudantes a fazer comentários é reduzido no 1º ano de Engenharia, revelando o conteúdo respostas vagas, o facto de estarem no 1º ano e por isso ser prematuro dar uma opinião, se a escolha feita foi a certa e comentários favoráveis ao questionário. No 2º ano de Engenharia (N=225), comparativamente com os itens 19 e 20 do questionário “A Minha Situação Vocacional”, os estudantes responderam mais aos “Outros comentários” (17 rapazes e 13 raparigas). Alguns destes são de carácter muito geral, outros reportam-se a actuais dificuldades relativamente ao curso e outros à opção pelo curso comparativamente com outras que poderiam ter tomado e que reconhecem gostariam mais.

Nos estudantes do 1º ano de Psicologia, há referências muito específicas, como por exemplo o não ingresso em Medicina ou ainda o pretender fazê-lo (colocando-se a

questão de uma possível mudança no final do ano), comentários ao questionário, o facto dos horários não possibilitarem o aproveitamento do tempo. Mas o comentário mais frequente tem a ver com a necessidade de haver mais informação quer sobre as escolhas já efectuadas quer a fazer (ex: conteúdo dos estágios nos 4º e 5º anos) e sobre o futuro da actividade profissional, nomeadamente sobre o que se faz na(s) profissão(s). No 2º ano de Psicologia (N=112), ainda foram 20 os estudantes que fizeram comentários, cujos conteúdos se podem resumir aos seguintes aspectos: referência a outros projectos para além de Psicologia (não substituindo esta) e num dos casos foi mesmo explicada a actual substituição de Medicina (1ª opção) pela Psicologia Clínica; importância atribuída à existência de um gabinete de apoio psicológico na Faculdade (e o proporcionar mais aconselhamento e informação aos estudantes universitários) e à orientação da carreira como ajuda em termos de satisfação e realização profissional; necessidade de mais informação pelas dúvidas sobre o que fazer com Psicologia, dada a não opção ou indecisão face aos possíveis ramos e diferentes saídas profissionais e a credibilidade da actual implementação da actividade de psicólogo no mercado; o ser posto em causa, por vezes, as capacidades de lidar com situações futuras, receio de não se sentirem realizados e também o questionarem a adequação da opção e, consequentemente, do exercício da profissão de psicólogo.

De um modo geral, o conteúdo dos comentários no 1º ano de Biologia é pouco objectivo, tornando difícil a sua sistematização. Os que são mais facilmente quantificáveis remetem, geralmente, para a história do indivíduo em termos do seu percurso, mudança já efectuada, a efectuar ou planos alternativos a desenvolver paralelamente. Dos poucos comentários feitos no 2º ano de Biologia (N=129), 3 deles reportam-se a opiniões sobre o próprio questionário "A Minha Situação Vocacional", mais propriamente à sua estrutura e, num dos casos, a dificuldade nas respostas deve-se à própria incerteza do indivíduo quanto à profissão a exercer. Os restantes comentários referem-se a aspectos pessoais, em que muitos têm a ver com a dificuldade em conciliar no futuro o papel de trabalhador com outras actividades (igualmente fonte de satisfação e prazer); ao tipo de actividade profissional a desenvolver; a dúvidas quanto ao bom

desempenho como profissional e quanto à própria profissão, que gostariam de seguir e, ainda, a questões sobre as saídas profissionais com o curso de Biologia.

No 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas (N=144), os 13 comentários destacam a indecisão quanto ao futuro, a referência a outras opções que não o curso (nomeadamente o facto, de não terem ingressado na primeira opção), a crítica à inexistência de horários nocturnos, mas também quem refira o seu planeamento em termos futuros partindo da actividade profissional que já é desempenhada.

No 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas (N=154), os comentários surgem bastante por parte dos estudantes trabalhadores quer no que se refere à adequação dos questionários à sua situação particular, quer à não disponibilidade de tempo para aprofundar assuntos relativos às matérias leccionadas. Considerando as restantes respostas (que no seu conjunto são apenas de 17 sujeitos), há quem se refira à sua 1ª opção como não sendo o curso em que está, ao receio de não vir obter satisfação profissional, à inadequação do sistema educativo face às necessidades dos estudantes, à necessidade de obter mais informação sobre saídas profissionais e ingresso no mundo do trabalho e às dificuldades que surgem na sequência de se estar longe da família.

Apresentada a descrição mais pormenorizada da análise de conteúdo dos dados qualitativos, cujo interesse é especialmente relevante se se pretender aprofundar mais um determinado par estabelecimento/curso, procura-se fazer uma síntese dos aspectos mais realçados ao longo desta mesma análise.

Relativamente à **ajuda obtida ou não em orientação**, ao local e nível de escolaridade em que a orientação se efectuou, verifica-se que grande parte dos estudantes dizem não ter tido apoio ou se o tiveram classificam a ajuda com tendo tido apenas "Alguma utilidade". Por outro lado, embora em alguns casos tenham recorrido a mais do que um sítio e em mais do que um nível de escolaridade/ensino, em geral referem as escolas secundárias e como nível de escolaridade o 9º ano. Evocam como razões para a ajuda sobretudo a necessidade de mais informação, a indecisão e dúvidas sobre a opção no

final do 9º ano de escolaridade, o confirmar essa mesma opção e a necessidade de auto-conhecimento.

As respostas à solicitação para os estudantes indicarem **actividades extra-curriculares no ensino secundário e tempos livres actualmente desenvolvidos** revelam serem mais frequentes as actividades físicas (independentemente do curso, ano e sexo) que no seu conjunto foram designadas por desporto. Para além do desporto, têm também destaque a música e a leitura entre outras. Interessante é o facto de em alguns casos os estudantes procurarem manter as actividades que tinham no ensino secundário (ex: estudantes de Engenharia quanto ao desporto), sendo que em outros há a afirmação de as actividades serem praticamente inexistentes no ensino secundário (ex: estudantes de Línguas e Literaturas Modernas) e ainda noutros, é manifestada a falta de disponibilidade de tempo para actividades paralelas ao estudo (ex: estudantes do 2º ano de Psicologia e de Línguas e Literaturas Modernas) ou a “substituição” pela família ou pela importância de relações de carácter afectivo.

Quando solicitados a falar dos seus **projectos antes de ingressar no ensino superior**, de um modo geral os estudantes incidem no curso ou cursos, na(s) actividade(s) profissional subjacente à formação considerada, no ser capaz de ingressar no ensino superior (e por vezes em determinado estabelecimento de ensino) e em actividades de tempos livres. Por outro lado, é preciso não negligenciar o registo de omissões, de respostas indefinidas e mesmo a afirmação de não existirem quaisquer projectos.

No que se refere aos **factores mais determinantes para a escolha do estabelecimento e curso**, há aspectos que são mais específicos de cada curso, como por exemplo, o interesse pela biologia e pela investigação científica (curso de Biologia) ou o gostar de ler e de ensinar (curso de Línguas e Literaturas Modernas). De um modo geral, os estudantes dão importância à relação entre as pessoas e o ambiente em geral, à preferência ou interesse pelo curso, ao prestígio e à localização geográfica do estabelecimento/proximidade de casa.

As respostas à questão **sente que o curso está a corresponder aos seus objectivos e expectativas?** variam de um curso para outro. A especificidade de cada um leva a que num curso determinadas respostas (afirmativas, negativas ou de outro tipo) sejam fundamentadas com motivos que num são razões para sentirem que o curso está de facto a corresponder aos objectivos e expectativas, enquanto noutro essas mesmas razões são utilizadas para justificar o oposto. Constata-se, no entanto, a tendência para os estudantes responderem mais negativamente ou darem respostas pouco claras, do tipo “Nem por isso”, “Não sei”, “Mais ou menos”, ...

Se em relação a algumas questões já se verifica que cada curso apresenta características que lhe são próprias, quando os estudantes são solicitados a **identificar eventuais dificuldades que estejam a sentir no curso**, as diferenças entre cursos/estabelecimentos são mais evidentes. Nesta sequência, interessa aqui destacar apenas as dificuldades que surgem mais frequentemente referidas pelo conjunto dos estudantes dos vários cursos: adaptação (e no caso dos que estão no 2º ano referem-se explicitamente à vivência no 1º ano), método de ensino, diferença entre ensino secundário e ensino superior, ambiente académico (relação com os professores e os colegas), disciplinas e matérias, método de estudo.

Quando se pergunta aos estudantes **se estão satisfeitos com o curso e porquê**, a análise de conteúdo revela ser importante relacionar estes dados com os obtidos percentualmente e apresentados na descrição da amostra da presente investigação. A tendência geral é afirmarem estar satisfeitos e justificarem este tipo de resposta pelo facto de estarem no curso pretendido, pelo conteúdo do curso e por este corresponder ao que esperavam. Há, no entanto, em todos os grupos respostas negativas e sobretudo pouco claras, cujas justificações são por vezes as mesmas dos estudantes que afirmam estarem satisfeitos. De salientar, por outro lado, que há diferenças na fundamentação do tipo de respostas atribuídas pelos estudantes nos diferentes cursos.

Face à questão **preferia ter-se inscrito em outro curso superior? porquê?**, a tendência é a de darem respostas negativas, o que está de acordo com a maior

frequência de respostas no sentido de os estudantes estarem satisfeitos com o curso que frequentam. De referir, no entanto, que aqueles que afirmam preferir ter-se inscrito em outro curso superior tendem a indicar explicitamente o(s) plano(s) alternativo(s); por vezes de acordo com o curso que era a primeira opção quando se candidataram. Por exemplo, nos cursos de Psicologia e de Biologia, a “Medicina” surge como a alternativa mais referida, enquanto no curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores a tendência é para indicarem outros cursos de Engenharia.

Ao proporcionar aos estudantes um espaço para escreverem livremente sobre **o que consideram mais importante para se sentirem bem no estabelecimento e curso que frequentam**, constata-se a necessidade de, por vezes, remeterem uma vez mais para as dificuldades que sentem, mas também a oportunidade de expressarem opiniões e acrescentarem outro tipo de informação mais personalizado e que consideram importante. As respostas são bastante ricas e revelaram por parte dos estudantes grande adesão em colaborar, proporcionando um complementar de dados importantes para a análise de cada par estabelecimento/curso. De referir como o aspecto mais espontaneamente salientado por todos os grupos, a importância de relações interpessoais no meio académico em que recentemente ingressaram, sobretudo entre colegas e com professores.

Ao indicarem as **profissões que “estão a considerar no momento” (A Minha Situação Vocacional)**, os estudantes tendem por vezes a indicar bastantes profissões. Mas de um modo geral a tendência vai no sentido de referirem entre 1 e 5 profissões com excepção dos estudantes do 1º ano de Biologia em que se verifica uma maior dispersão quer no grupo dos rapazes quer no grupo das raparigas. Por outro lado, embora se constate que a maior frequência de profissões é a que se relaciona com o curso que frequentam, os estudantes dos diferentes cursos consideram igualmente a indicação de profissões diferentes. Exceptuam-se os grupos do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas e do 2º ano de Biologia, sendo de salientar neste caso a indicação da alternativa de “Medicina”, de acordo com a primeira opção de muitos dos estudantes quando se candidataram ao ensino superior.

Em relação ao Item 19. “Preciso de obter a seguinte informação” (A Minha Situação Vocacional), verifica-se terem sido poucos os estudantes em cada um dos cursos a acrescentar outro tipo de informação. É, no entanto, interessante destacar algumas das informações referidas, tais como o enriquecer o currículo, ter mais informação sobre o próprio curso, saídas profissionais, condições de trabalho, a progressão na carreira, como procurar emprego, o que se faz na profissão, as necessidades de pessoal no futuro, informações sobre trabalhos extra-curriculares e como proceder para efectuar mudanças de curso.

Considerando as respostas ao Item 20 “Tenho as seguintes dificuldades” (A Minha Situação Vocacional) e o espaço destinado a “Outros comentários ou questões”, também foram poucos os estudantes que deram respostas. As respeitantes ao Item 20 são bastante específicas, abordando aspectos relevantes em termos de dificuldade. Esta especificidade deve-se ao facto das dificuldades serem muitas vezes de carácter mais pessoal, como por exemplo no caso dos estudantes do 1º ano de Línguas e Literaturas Modernas. O conteúdo é neste grupo muito personalizado, chegando mesmo os estudantes a remeterem as informações para problemas de saúde. Esta especificidade constata-se igualmente nos “Outros comentários ou questões”, sendo por vezes o conteúdo das respostas vago. Por exemplo, no 1º ano de Biologia dada a pouca objectividade torna-se difícil a sistematização das respostas.

Ao indicarem o tipo de profissão que gostariam para responder aos itens da subescala A2 do Inventário de Desenvolvimento Vocacional, os estudantes deram em geral respostas concordantes com as profissões indicadas no questionário “A Minha Situação Vocacional”, permitindo confirmar as frequências mais elevadas. Em Engenharia destaca-se a preferência por Engenharia Electrotécnica e de Telecomunicações, em Psicologia a tendência para valorizarem actividades que implicam mais directamente uma relação de ajuda com os indivíduos (ex: Psicologia Clínica), em Biologia a referência a “Biólogo/a” e à Investigação e, em Línguas e Literaturas Modernas a indicação do Ensino sob formas diversas.

Com a análise de conteúdo teve-se como principal objectivo apresentar as informações qualitativas mais relevantes de que se dispunha e que foram obtidas através dos instrumentos referidos. Se por um lado se pretendeu complementar os resultados dos estudos estatísticos, por outro lado, considera-se o interesse desta informação caso se pretenda aprofundar os dados relativos a um par estabelecimento de ensino/curso, quer no âmbito da investigação quer tendo em vista a intervenção junto dos estudantes. Procede-se, de seguida, à apresentação do estudo de dois casos com o objectivo de exemplificar as possibilidades de articulação entre os dados qualitativos e os resultados obtidos nos quatro instrumentos de medida.

5.7**Estudo de Casos**

A apresentação do estudo de casos teve apenas como objectivo ilustrar, através de dois exemplos, como pode ter interesse considerar a interacção de variáveis psicológicas no plano individual. Com base nos dados disponíveis, escolheram-se dois sujeitos a partir da amostra total de estudantes abrangidos na investigação. Como critério de escolha, independentemente do ano, curso e sexo, optou-se por apresentar os dados relativos a um sujeito que tenha desenvolvido atitudes de planeamento e exploração (Inventário de Desenvolvimento Vocacional), revele identidade vocacional e não manifeste ou manifeste pouca necessidade de informação sobre as profissões e não apresente obstáculos para alcançar os seus objectivos (A Minha Situação Vocacional). Por outro lado, os resultados nas escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada tenderão a ser baixos, assim como os obtidos nas escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-conhecimento (Inventário de Factores de Carreira). É um indivíduo que se espera desempenhe predominantemente o papel de estudante e, paralelamente ou em segundo plano, outras actividades que se

identificam, por exemplo, com os seus tempos livres (Inventário sobre a Saliência das Actividades): O outro indivíduo apresenta resultados mais baixos nas escalas de atitudes (Inventário de Desenvolvimento Vocacional), um baixo nível de identidade vocacional, manifestando necessidade de informação sobre as profissões e dificuldades para concretizar os seus objectivos (A Minha Situação Vocacional). Os resultados obtidos nas escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada são superiores, bem como os que se referem às escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-Conhecimento (Inventário de Factores de Carreira). É um indivíduo que pode não estar a desempenhar predominantemente o papel de estudante ou mesmo dar mais saliência a outras actividades, e sentir-se insatisfeito ou indeciso.

Estabelece-se, posteriormente, uma análise comparativa com os dados qualitativos obtidos sobretudo no Questionário, em que os sujeitos, espontaneamente e mantendo o anonimato (caso o pretendessem), responderam a várias questões pessoais. A concordância entre os resultados obtidos nas provas psicológicas e a análise de conteúdo das respostas dos sujeitos, pode contribuir para a validação das medidas para o diagnóstico e avaliação psicológica.

CASO 1

Sexo: Feminino

Idade: 18 anos

Curso: Biologia

Nível de ensino: 1º ano

Profissão do Pai - Engenheiro Civil

Profissão da Mãe - Professora do ensino superior (doutoramento)

Estudo a tempo inteiro, não desenvolve actualmente tarefas de casa, não está empregada e não procura emprego.

Inventário de Desenvolvimento Vocacional (IDV)

Tipo de profissão que gostaria: Investigadora microbiana e genética.

ESCALAS E SUBESCALAS	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	RD PERCENTIS
Subescala A1	50	10	49	95
Subescala A2	50	10	40	95
Escala A	100	20	89	95
Subescala B1	124	31	108	80
Subescala B2	124	31	91	95
Escala B	248	62	199	95

Na subescala A1 (Planeamento da carreira) a alternativa de resposta “Tenho planos definidos e sei como realizá-los” foi a escolhida em 9 dos 10 itens que a compõem, tendo optado pela alternativa D “Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los” no item “Fazer o necessário para me tornar um trabalhador competente e assim ter mais provavelmente um emprego assegurado”. Na subescala A2 (Planeamento da carreira), com excepção do item 19 (“Como é um dia de trabalho e uma semana de trabalho, nesse tipo de profissão”), em que o sujeito diz ter um conhecimento médio (alternativa de resposta C), as restantes respostas são D (“Conheço bastante”) ou E (“Conheço muito”).

Na subescala B1 (Exploração da carreira) a atitude revela-se favorável à procura de informação junto de diferentes fontes, já que todas as respostas se situam entre as alternativas C (“Provavelmente sim”) e D (“Concerteza que sim”). Relativamente à subescala B2 (Exploração da carreira), em 5 itens indica ter obtido muita informação útil (alternativa D), num outro item ter obtido bastante informação (alternativa C), o mesmo não sucedendo nos restantes: alguma informação útil (alternativa B) junto de professores ou assistentes e nenhuma informação útil (alternativa A) junto de psicólogos.

ou conselheiros de orientação e junto de serviços privados, centros de emprego e a pessoas que sabem e podem ajudar.

Os resultados obtidos nas escalas e subescalas de atitudes do I.D.V. são elevados, situando-se entre os percentis 80 e 95. As subescalas A1 e A2 (P95) revelam tratar-se de uma jovem que se empenhou nas actividades de planeamento da carreira, nomeadamente através da informação de que dispõe sobre o tipo de profissão que gostaria de ter (Investigadora Microbiana e Genética). Por outro lado, está disposta a recorrer a diferentes fontes de informação (subescala B1 - P80) e considera ter já efectivamente obtido informação útil para os seus planos (subescala B2 - P95), junto de algumas dessas mesmas fontes.

A Minha Situação Vocacional (MSV)

Indica como profissão considerada no momento apenas Bióloga (investigação na área de biologia microbiana e genética), de acordo com o tipo de profissão preferido indicado no I.D.V.

ESCALAS	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	DADOS NORMATIVOS
I. Vocacional	18	0	15	Acima da Média
I. Profissões	4	0	3	Acima da Média
Obstáculos	4	0	4	Acima da Média

Na escala de Identidade Vocacional, o sujeito apenas dá a resposta "Mais Verdadeiro" às afirmações dos itens 2, 8 e 16, respectivamente, "preocupa-me o facto dos meus actuais interesses se poderem modificar ao longo dos anos", "decidir-me sobre uma carreira tem sido um longo e difícil problema para mim" e "não tenho a certeza sobre mim próprio em muitos aspectos da minha vida". Nos restantes 15 itens opta pela alternativa de resposta "Mais Falsa", o que significa uma definição clara e estável dos

próprios objectivos, interesses, personalidade e talentos. Por outro lado, apenas diz ter necessidade de informação sobre como obter a experiência necessária na carreira que escolheu (escala Informação sobre as Profissões). Nos itens da escala Obstáculos as respostas são todas “Falso” (não acrescentando qualquer outro dado nem fazendo nenhum comentário), o que indica não manifestar dificuldades extrínsecas ou limitações na escolha dos objectivos em termos da sua carreira.

Os resultados das três escalas (Identidade Vocacional, Informação sobre as Profissões, Obstáculos) situam-se acima da média comparativamente com os dados normativos obtidos a partir da amostra do sexo feminino (Anexo XXXI). Estes resultados revelam, assim, a tendência para um maior número de respostas falsas ou negativas, cujo significado foi já explicitado.

Inventário de Factores de Carreira (IFC)

ESCALAS	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	RD PERCENTIS
A.E.C.	30	6	15	20
I.G.	25	5	17	80
N.I.C.	30	6	13	5
N.A.C.	20	4	10	30
I.F.C.	105	21	55	10

O resultado obtido na escala Ansiedade de Escolha na Carreira, não revela ansiedade ligada ao processo de tomada de decisão. Contudo, na escala Indecisão Generalizada o resultado é elevado, o que significa alguma indecisão, sendo de destacar dois itens que têm a ver com o considerar-se “pouco claro” e “lento” face a tomada de decisões (Itens 5 e 18 da escala IG). De referir, também, o facto de se sentir um pouco “assustada” quando pensa que tem de tomar uma decisão sobre a sua futura carreira (Item 7 da escala AEC). Os resultados relativos à necessidade de informação sobre a carreira (NIC)

e à necessidade de auto-conhecimento (NAC) são baixos. Apenas no item 13 da escala NIC a jovem concorda com a necessidade de antes de escolher ou ingressar numa determinada área de actividade ainda precisar de obter conhecimento prático sobre diferentes empregos (o mais possível através de trabalhos em part-time ou durante as férias). O resultado global IFC (P10) é revelador das dimensões medidas pelo Inventário não constituírem factores de carreira que estejam a interferir na tomada de decisão da jovem. Esta afirmação é, sobretudo, aplicável aos factores de informação, cujos resultados percentílicos são de 5 para a escala NIC e de 30 para a escala NAC. Relativamente aos factores pessoais-emocionais, o mesmo se pode afirmar quanto à escala AEC (P20), embora o resultado da escala IG (P80) se destaque revelando alguma indecisão. De salientar a relação que se pode estabelecer entre o resultado mais elevado da escala IG com os itens da escala IV, relativamente aos quais deu a resposta “Mais Verdadeiro”.

Inventário sobre a Saliência das Actividades (ISA)

ESCALAS E ACTIVIDADES	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	RD PERCENTIS
P – Estudo	40	10	38	95
P – Trabalho	40	10	20	75
P – Comunidade	40	10	14	40
P – Casa	40	10	22	70
P – T. Livres	40	10	34	80
A – Estudo	40	10	38	70
A – Trabalho	40	10	39	90
A – Comunidade	40	10	30	50
A – Casa	40	10	34	90
A – T. Livres	40	10	40	95

Destacam-se os resultados das actividades estudo e tempos livres na escala de participação, o que informa sobre o dispêndio de esforço no desempenho destas actividades. Contrariamente a estes resultados, e nesta mesma escala, está a actividade comunidade. Relativamente aos itens que contam para a actividade estudo, apenas no item 21 ("Colaborei ou colaboro activamente numa organização ligada a...") a jovem assinala a alternativa "Algumas vezes", já que em todos os outros a resposta é "Quase sempre ou sempre". Na escala de adesão os resultados das actividades estudo e tempos livres mantêm-se elevados, mas a jovem passa a dar saliência também às actividades casa e, sobretudo, trabalho. Tal como na escala de participação, é o resultado da actividade comunidade o menos elevado. Assim, a par do relevo dado às actividades estudo e tempos livres nas dimensões comportamental e afectiva, a jovem atribui pouca importância à concretização de actividades na comunidade e apresenta um maior envolvimento afectivo no papel de trabalhador do que efectiva participação em actividade trabalho. Os resultados obtidos nas actividades estudo, trabalho, casa e tempos livres são tendencialmente elevados em ambas as escalas, mais especificamente, entre o P70 e o P95. Apenas na actividade comunidade a jovem obtém resultados ligeiramente mais baixos, ou seja, P40 na escala Participação e P50 na escala Adesão.

Outros Dados:

Refere ter tido apoio em orientação no 9º ano de escolaridade para a ajudar na escolha da opção no final do ano e considera que essa ajuda teve alguma utilidade em vários aspectos, mas nenhuma para a escolha do curso superior. De salientar que as fontes de informação relativamente às quais não obteve nenhuma informação útil (subescala B2 do IDV) são os psicólogos ou conselheiros de orientação e os serviços privados, centros de emprego e pessoas que sabem e podem ajudar.

Frequentou o Agrupamento 1 - Dominante Científico-Natural dos Cursos Secundários Gerais e nunca reprovou. Tinha como projectos ingressar no curso em que está ou em Medicina, desenvolver a profissão de médica ou investigadora e, paralelamente, outras actividades (desporto, amigos, viagens), o que está de acordo com a maior participação nas actividades de estudo e tempos livres (ISA).

Apesar de ter colocado como 1ª preferência o curso de Medicina, afirma estar satisfeita com o curso de Biologia (que conduzirá à profissão que pretende seguir) e responde não preferir ter-se inscrito em outro curso superior. Explicita mesmo ter estado inicialmente indecisa (resultado da escala IG), mas agora estar certa de que é o curso que frequenta o que pretende prosseguir.

Actualmente como actividades de tempos livres mantém o contacto e convívio com os amigos, que no ensino secundário expressa através de excursões que fazia e da participação na associação de estudantes.

As dificuldades que sente no curso remete-as para os vários itens da questão que a solicita a identificá-las (disciplinas, matérias, métodos de ensino, etc.) e resume-as à adaptação em geral, especificando mais o desinteresse por algumas matérias.

O que considera mais importante para se sentir bem no estabelecimento e curso que frequenta são os amigos, os colegas, os professores, os conteúdos das matérias e disciplinas, as boas condições do estabelecimento de ensino e obter bons resultados.

No conjunto pode-se afirmar que se constata uma grande coerência entre os dados, que indica tratar-se de uma estudante que se sente adaptada ao ensino superior, estabelecimento de ensino e curso que frequenta. Por outro lado, a sua satisfação e definição de projectos são factores facilitadores de um adequado desempenho das tarefas da fase do desenvolvimento da carreira com que é confrontada.

CASO 2

Sexo: Masculino

Idade: 25 anos

Curso: Psicologia

Nível de ensino: 2º ano

Profissão do Pai - Reformado (antigo 7º ano)

Profissão da Mãe - Doméstica (4ª classe)

Estuda a tempo inteiro, desenvolve tarefas de casa a tempo parcial e actualmente não está empregado e não procura emprego.

Inventário de Desenvolvimento Vocacional (IDV)

Tipo de profissão que gostaria: Acção Social

ESCALAS E SUBESCALAS	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	RD PERCENTIS
Subescala A1	50	10	16	< 5
Subescala A2	50	10	19	5
Escala A	100	20	35	< 5
Subescala B1	124	31	71	5
Subescala B2	124	31	50	10
Escala B	248	62	121	5

Na subescala A1 (Planeamento da carreira) as alternativas nos vários itens são A "Nunca tinha pensado nisso" ou B "Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos". Na subescala A2 (Planeamento da carreira), as respostas não vão além do

“Conhecimento médio” (alternativa C) em três dos itens. Nos itens 16 (“A necessidade de pessoal no futuro, para esse tipo de profissão”), 17 (“As diversas formas de entrar para esse tipo de profissão”) e 18 (“A possibilidade de promoção nesse tipo de profissão”), a resposta é A (“Não conheço praticamente nada”) e nos itens 12 (“As aptidões necessárias para esse tipo de profissão”) e 19 (“Como é um dia de trabalho e uma semana de trabalho, nesse tipo de profissão”) a resposta é B (“Conheço pouco”). Esta análise justifica os baixos resultados a nível do planeamento da carreira, assim como o tipo de profissão que diz que gostaria de ter (“Acção Social”), área que abrange uma grande diversidade de actividades que não apenas a Psicologia.

Na subescala B1 (Exploração da carreira) as respostas revelam uma atitude pouco favorável à procura de informação, já que incidem sobretudo na alternativa B (“Provavelmente Não”). Só em relação ao item “Recorria a psicólogos ou conselheiros de orientação” e ao item “Recorria a programas de televisão, cinema ou a revistas” é que a atitude se revela mais favorável, respectivamente, “Concerteza que sim” (Alternativa D) e “Provavelmente sim” (Alternativa C). Quanto à subescala B2 (Exploração da carreira), constata-se sobretudo não considerar ter obtido “Nenhuma informação útil” (alternativa A) ou ter obtido “Alguma informação útil” (alternativa B). No item 12 (“Obtive de psicólogos ou de conselheiros de orientação”) refere ter obtido “Bastante informação útil” (alternativa C). A resposta a este item está de acordo com a referência feita pelo estudante no Questionário quanto ao apoio em orientação e à utilidade que esse mesmo apoio teve. Assim, a atitude pouco favorável a nível do planeamento da carreira verifica-se também a nível da exploração da carreira, ou seja, o jovem não parece estar disposto a recorrer a diferentes fontes de informação e a procurar as mais úteis para planear a sua carreira. Esta análise é corroborada pelos baixos resultados percentílicos quer nas subescalas A1 e A2 (respectivamente, <5 e 5), quer nas subescalas B1 e B2 (respectivamente 5 e 10). Os resultados sugerem a importância de actividades de planeamento e de exploração, procurando desenvolver atitudes mais activas face às tarefas da fase em que se encontra.

A Minha Situação Vocacional (MSV)

Indica como profissões que está a considerar no momento Psicólogo, Religioso e Músico, profissões que se referem à Acção Social de forma distinta.

ESCALAS	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	DADOS NORMATIVOS
I. Vocacional	18	0	4	Abaixo da Média
I. Profissões	4	0	0	Abaixo da Média
Obstáculos	4	0	2	Abaixo da Média

Na escala Identidade Vocacional, o sujeito apenas dá a resposta “Mais Falsa” em 4 itens: “Não sei quais são os meus principais pontos fortes e fracos”, “Os empregos que posso exercer não me permitem obter um salário suficiente para o estilo de vida que desejo”, “As minhas avaliações das minhas próprias aptidões e talentos variam muito de ano para ano” e “Soube que profissão seguir há menos de um ano”. Nos restantes 14 itens, opta por responder “Mais Verdadeiro”, o que aponta para uma definição pouco clara e estável dos objectivos, interesses, personalidade e talentos. Por outro lado, afirma ter necessidade de informação (Resposta Afirmativa) nos vários itens da escala Informação sobre as Profissões. Na escala Obstáculos as respostas são “Falso” em dois itens e “Verdadeiro” nos itens “Não tenho a certeza sobre a minha capacidade para concluir os estudos ou formação necessários” e “Não possuo as aptidões necessárias para prosseguir de acordo com a minha primeira escolha”. Assim, para além de uma definição pouco clara e estável dos objectivos, este estudante manifesta necessidade de informação e dificuldades que revelam indecisão e insegurança face às suas capacidades, aspectos que devem ser trabalhados com o jovem de modo a ajudá-lo a definir e clarificar objectivos. Neste sentido vão os resultados obtidos em todas as escalas (IV, IP, O), que se situam abaixo da média comparativamente com os dados normativos obtidos para o grupo do sexo masculino (Anexo XXXI).

Inventário de Factores de Carreira (IFC)

ESCALAS	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	RD PERCENTIS
A.E.C.	30	6	25	95
I.G.	25	5	24	> 95
N.I.C.	30	6	19	30
N.A.C.	20	4	14	60
I.F.C.	105	21	82	90

Considerando as escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada comparativamente com as escalas de Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Informação sobre o Auto-Conhecimento, as primeiras apresentam resultados mais elevados, indicativos quer de ansiedade ligada ao processo de tomada de decisão vocacional, quer de incapacidade de tomar decisões mesmo quando as condições necessárias existem. Quanto às escalas N.I.C. e N.A.C. destacam-se, respectivamente, os itens “Antes de escolher ou ingressar numa determinada área de actividade, ainda preciso de conhecer melhor as formações (cursos, ramos, variantes, áreas de especialização) existentes e os respectivos requisitos” e “Antes de escolher ou ingressar numa determinada área de actividade, ainda preciso de responder à pergunta “o que é mais importante para mim?”. Contudo, o resultado da escala N.A.C. é bem mais elevado, o que significa uma maior necessidade em se auto-definir e descobrir. O resultado global IFC (P90) é revelador das dimensões medidas no Inventário e indicativo de dificuldades no processo de tomada de decisão deste jovem. Apenas o resultado da escala NIC (P30) não se pode considerar elevado. Destacam-se os factores pessoais-emocionais (P95 e P>95), e, também, o resultado NAC (P60), que embora ligado à informação incide na necessidade de ajuda para se descobrir, auto-conhecer. Trata-se, assim, de um diagnóstico que aponta para uma abordagem mais complexa, que

ultrapassa a “mera” necessidade de informação sobre profissões ou outro tipo de informação apenas mais objectiva.

Inventário sobre a Saliência das Actividades (ISA)

ESCALAS E ACTIVIDADES	RB MÁXIMO	RB MÍNIMO	RB OBTIDO	RD PERCENTIS
P – Estudo	40	10	18	5
P – Trabalho	40	10	9	< 5
P – Comunidade	40	10	16	70
P - Casa	40	10	10	< 5
P – T. Livres	40	10	18	5
A – Estudo	40	10	26	20
A – Trabalho	40	10	23	5
A – Comunidade	40	10	21	30
A - Casa	40	10	17	20
A – T. Livres	40	10	22	10

Os resultados são no conjunto pouco elevados, quer na escala de participação quer na escala de adesão. Destaca-se a fraca importância das actividades como estudo e tempos livres na escala de participação (o que não seria de esperar num estudante do 2º ano, que não desempenha uma actividade profissional). E, por outro lado, a participação, usualmente não constatada, na actividade comunidade. Na escala de adesão os resultados são apenas ligeiramente superiores, sendo de salientar, por um lado, o menor envolvimento afectivo do que a participação na actividade comunidade e o não envolvimento afectivo em relação à actividade trabalho. Os baixos resultados obtidos quer na escala de participação quer na escala de adesão, no que se refere às actividades estudo (respectivamente, P5 e P20), trabalho (respectivamente, P<5 e P5), casa (P<5 e

P20) e tempos livres (P5 e P10), são, por si reveladores da total falta de investimento do jovem e corroboram os resultados anteriores: baixa atitude de planeamento e de exploração, necessidade de clarificar objectivos, dificuldades de carácter pessoal-emocional. Trata-se de um jovem que não só não dispõe tempo e energia em qualquer destas actividades, como também não se envolve afectivamente nelas. Por outro lado, o único resultado elevado (P70) na actividade comunidade da escala Participação (de acordo com a importância dada à “Acção Social” em geral), também baixa (P30) a nível do envolvimento afectivo (escala Adesão), não mantendo a saliência que actualmente dá aos serviços à comunidade.

Outros Dados:

Teve apoio em orientação durante o ensino secundário (Instituto da Juventude) “por dúvidas vocacionais”. Considera que a ajuda foi muito útil para o auto-conhecimento, que teve alguma utilidade nas escolhas efectuadas e na escolha do curso superior e nenhuma utilidade no conhecimento dos cursos e na informação sobre as profissões. Este último dado corrobora a necessidade que o estudante revela em obter informação (MSV e IFC).

Frequentou a Área de Estudos Científico-Naturais e no 12º ano o 1º curso da via de ensino. Reprovou no ensino secundário por doença e é repetente no ensino superior. No ensino secundário não tinha actividades extra-curriculares e actualmente diz dedicar-se ao “côro”. Estes dados estão de acordo com a baixa participação nos vários papéis, com excepção do relativo aos serviços à comunidade. A saliência desta actividade está, por sua vez, de acordo com o tipo de profissão que gostaria de ter (Acção Social) e com a profissão Religioso que indica no questionário A Minha Situação Vocacional. Neste questionário refere-se também à profissão de Músico, o que está concordante com o seu actual desempenho num “côro”.

Como projectos antes de ingressar no curso refere “estudar Filosofia”, mas indica como candidatura ao ensino superior apenas “Psicologia”. Como determinantes para a escolha

do estabelecimento e curso refere “experiência pessoal e dificuldades económicas” e como dificuldades as disciplinas de Matemática/Estatística e o facto de ter de estudar em línguas estrangeiras.

Considera que o curso não está a corresponder aos objectivos e expectativas “por falta de aproveitamento suficiente” e não está satisfeito com o curso que frequenta “por falta de rendimento pessoal”. Contudo, refere não preferir ter-se inscrito em outro curso superior e assinala espontaneamente como o mais importante para se sentir bem no estabelecimento e curso que frequenta “Bom relacionamento com os colegas”. O conjunto destes dados remete para os resultados obtidos nas escalas do factor pessoal-emocional do IFC.

Os resultados obtidos nas várias provas, assim como os dados do Questionário apontam para o caso de um estudante com baixa auto-confiança e que necessita de apoio em orientação da carreira, com vista a clarificar os seus objectivos, a motivá-lo para desempenhar os papéis que lhe dêem satisfação e trabalhar com ele as razões porque não considera ter aproveitamento académico e, como refere, “falta de rendimento pessoal”. Tudo indica que seria importante trabalhar com este estudante o planeamento e exploração da carreira, de modo a ajudá-lo a definir os seus objectivos pessoais e profissionais.

Efectuada a análise dos resultados obtidos com os vários instrumentos, a análise de conteúdo e apresentados os dados relativos a estes dois estudantes, o que possibilitou a articulação dos vários instrumentos utilizados na análise de casos e o obter informação relevante para a intervenção e ajuda na adaptação ao ensino superior, procede-se à apresentação das conclusões da presente investigação.

CONCLUSOES

CONCLUSÕES

No capítulo 1 teve-se como objectivo salientar aspectos do sistema do ensino superior português relevantes na transição do ensino secundário para o ensino superior. Foi feita referência aos serviços de orientação actualmente existentes, à necessidade destes serviços, ao tipo de ajuda que os estudantes mais solicitam e a estratégias de intervenção em orientação da carreira neste nível de ensino. O capítulo 2 incidiu no enquadramento teórico, através da caracterização da teoria do desenvolvimento da carreira de Donald Super e das implicações para a prática da orientação da carreira. No capítulo 3 fundamentou-se a escolha dos instrumentos utilizados e procedeu-se à descrição de cada um deles: Inventário de Desenvolvimento Vocacional, Inventário sobre a Saliência das Actividades, A Minha Situação Vocacional e Inventário de Factores de Carreira.

A orientação da carreira a estudantes em diferentes níveis do ensino superior e o próprio sistema de ensino em que estão inseridos, exigem a clarificação das necessidades de ajuda e das tarefas de desenvolvimento da carreira com que são confrontados. A utilização de instrumentos de avaliação psicológica (dois dos quais foram adaptados) com amostras dos 1º e 2º anos de diversos estabelecimentos de ensino e cursos, procurou contribuir para o estudo sobre a natureza e interrelações de variáveis psicológicas importantes na fase de desenvolvimento da carreira e de desenvolvimento pessoal destes estudantes e na transição e adaptação ao ensino superior.

Com uma amostra aleatória de 1204 estudantes universitários dos 1º e 2º anos, obteve-se uma distribuição semelhante quanto às variáveis nível de ensino, curso e sexo. De referir, no entanto, a maior dimensão da amostra do grupo de estudantes de Engenharia Electrotécnica e de Computadores e a distribuição por sexos ser apenas idêntica na amostra total e nos dois níveis de ensino, o que se deve ao facto de terem sido

considerados cursos em que predomina mais o sexo masculino e noutros o sexo feminino. A faixa etária abrangida foi a esperada nos dois níveis de ensino, embora se verifique por vezes uma certa dispersão devida a estudantes mais velhos, que cada vez mais tendem a retomar os estudos e a obter ou complementar uma dada formação. Embora no conjunto da amostra o número de estudantes trabalhadores seja reduzido, é importante considerar este fenómeno, que na prática implica intervenções de orientação diferenciadas.

A utilização dos diferentes instrumentos proporcionou o estudo de dimensões psicológicas de maturidade vocacional (as atitudes de planeamento e exploração), de saliência dos papéis, de identidade vocacional e de factores de carreira. Paralelamente, procedeu-se à recolha de outro tipo de informações através de um questionário de dados pessoais. Procurou-se enfatizar o conhecimento de variáveis pessoais e de variáveis situacionais, fundamental para qualquer processo de tomada de decisão, especialmente se a faixa etária em causa se depara com a tomada de consciência da importância dessas variáveis e da vivência que estas implicam.

Procede-se à síntese dos resultados obtidos com base no estudo principal da investigação, cuja análise contribuiu para a validação das medidas que fornece cada um dos instrumentos e, para as implicações na prática da orientação da carreira no ensino superior.

O estudo da precisão através do cálculo de coeficientes Alpha de Cronbach e Kuder-Richardson e de correlações item-escala, evidenciou um elevado nível de consistência interna das escalas de atitudes do Inventário de Desenvolvimento Vocacional e das escalas de Participação e Adesão do Inventário sobre a Saliência das Actividades. Destacam-se, como coeficientes de precisão mais elevados, os obtidos na subescala A2 (Planeamento da Carreira), exceptuando-se os obtidos na subescala B1 (Exploração da Carreira), sobretudo no que se refere ao grupo do sexo feminino. No Inventário sobre a Saliência das Actividades, apesar de todos os coeficientes serem elevados, e mais na escala Adesão, é na actividade comunidade, que são superiores os índices de

consistência interna. Neste sentido, vai a análise das correlações entre cada um dos itens e as escalas e subescalas em cada um dos Inventários, corroborando os elevados índices de consistência interna.

Os coeficientes de precisão no Inventário de Factores de Carreira revelam também elevada precisão das escalas, enquanto no caso do questionário A Minha Situação Vocacional, os coeficientes de precisão revelam uma elevada consistência interna da escala Identidade Vocacional, sendo menos elevados os coeficientes obtidos na escala Informação sobre as Profissões e mais baixa a precisão da escala Obstáculos. A análise da precisão através das correlações item-escala, confirma a elevada precisão das escalas do Inventário de Factores de Carreira e, no questionário A Minha Situação Vocacional a menor precisão da escala Obstáculos, relativamente às outras escalas que o compõem.

Nos estudos comparativos entre sexos em relação ao Inventário de Desenvolvimento Vocacional, verificam-se algumas diferenças significativas quando se comparam os rapazes e as raparigas por cursos, e de forma mais sistemática quando o estudo comparativo se efectua por níveis de ensino e na amostra total. Estas diferenças são sempre a favor do sexo feminino e relativamente às subescalas A1 e B1 e às escalas A e B. Ou seja, as raparigas revelam atitudes mais favoráveis ao planeamento e exploração da carreira, já que as diferenças se verificam nas subescalas que avaliam em que grau a pessoa pensa ou faz planos acerca da sua carreira profissional (A1) e em que grau o indivíduo está disposto a recorrer a diferentes fontes de informação úteis para esses mesmos planos (B1). Em relação às escalas Participação e Adesão do Inventário sobre a Saliência das Actividades, verificam-se diferenças significativas entre sexos que variam nos quatro cursos. Com excepção da diferença na actividade trabalho da escala Participação, que é favorável ao grupo dos rapazes de Psicologia, as restantes diferenças são sempre a favor das raparigas. De salientar que em ambas as escalas, não há diferenças significativas entre rapazes e raparigas na actividade tempos livres e na actividade casa da escala Adesão, em todos os cursos. No estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por níveis de ensino, só não se verificam diferenças significativas na actividade tempos livres da escala Adesão na amostra do 1º ano. As

restantes diferenças na escala Participação e também na escala Adesão (com excepção da actividade tempos livres) são significativas. Na actividade tempos livres da escala Adesão, as diferenças entre rapazes e raparigas são apenas significativas no 2º ano e no total da amostra, e a favor do sexo masculino.

No questionário A Minha Situação Vocacional as diferenças entre sexos são apenas significativas a favor dos rapazes na escala Informação sobre as Profissões nos cursos de Línguas e Literaturas Modernas e de Psicologia e na escala Obstáculos quando os grupos são comparados na amostra total e na amostra do 2º ano. Já no Inventário de Factores de Carreira, quando comparados os rapazes e as raparigas, as diferenças significativas são sempre favoráveis ao sexo feminino. Contudo, apenas se verificam na escala Indecisão Generalizada (curso de Psicologia) e na escala Necessidade de Informação sobre a Carreira (curso de Línguas e Literaturas Modernas), quando a comparação é por cursos, e nas escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada, quando a comparação é por níveis de ensino e na amostra total.

Assim, embora se verifique a tendência para as raparigas obterem resultados mais elevados, e estatisticamente significativos em diferentes instrumentos, estas diferenças não são sistemáticas, sobretudo se considerarmos o questionário A Minha Situação Vocacional, cujas poucas diferenças significativas são favoráveis aos indivíduos do sexo masculino.

No estudo comparativo entre os estudantes do 1º ano e os do 2º ano em relação ao Inventário de Desenvolvimento Vocacional, as diferenças só são significativas quando se comparam os estudantes do curso de Biologia na subescala B2 e na escala B (a favor do 1º ano) e os estudantes de Engenharia Electrotécnica e de Computadores na subescala A1 e na escala A (a favor do 2º ano). Também no Inventário sobre a Saliência das Actividades, não se constata quaisquer diferenças entre os dois níveis de ensino por sexos e na amostra total, sendo poucas as diferenças em relação a cada um dos cursos (actividade trabalho na escala Participação a favor do 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas, actividade tempos livres a favor do 2º ano de Engenharia

Electrotécnica e de Computadores e actividade comunidade a favor do 1º ano do curso de Línguas e Literaturas Modernas).

No estudo comparativo dos níveis de ensino, por sexos e na amostra total, em relação ao questionário A Minha Situação Vocacional, não se verificam diferenças. Ao compararem-se estudantes do 1º ano com estudantes do 2º ano por cursos, só há diferenças significativas nos cursos de Biologia e de Línguas e Literaturas Modernas. As diferenças revelam-se na escala Informação sobre as Profissões favoráveis aos estudantes do 1º ano de Biologia e aos estudantes do 2º ano de Línguas e Literaturas Modernas, e ainda, na escala Obstáculos em relação aos estudantes do 2º ano de Biologia. Relativamente ao Inventário de Factores de Carreira, as comparações entre níveis de ensino por cursos são favoráveis aos estudantes do 1º ano, mais especificamente, do curso de Línguas e Literaturas Modernas nas escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-Conhecimento e do curso de Biologia apenas na escala Necessidade de Auto-Conhecimento. Esta escala (Necessidade de Auto-Conhecimento) diferencia também os estudantes do 1º ano do 2º ano, quando os níveis de ensino são comparados por sexos e na amostra total (a favor do 1º ano).

No conjunto dos estudos comparativos entre níveis de ensino, pode-se afirmar que são muito poucas as diferenças que se encontram, o que seria de esperar dada a proximidade das tarefas de desenvolvimento da carreira com que se deparam estudantes que frequentam os primeiros anos do ensino superior. Por outro lado, as diferenças revelam-se essencialmente quando se procede à comparação entre estudantes por cursos e não quanto aos totais das amostras. É, também, de assinalar o facto de serem poucos os estudantes repetentes. Há apenas uma tendência para um maior número de estudantes repetentes no 2º ano, o que corrobora a semelhança das amostras no que se refere ao número de anos que os estudantes frequentam o ensino superior.

No estudo comparativo entre estudantes dos diferentes cursos revelam-se diferenças significativas nas subescalas e escalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional. O

método de comparações múltiplas permitiu diferenciar os cursos, destacando-se favoravelmente o curso de Línguas e Literaturas Modernas a nível do planeamento da carreira (sobretudo da subescala A2), e o curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores a nível da exploração da carreira (sobretudo da subescala B1). A comparação entre os pares de cursos permitiu verificar diferenças significativas na subescala B2 a favor do Par Biologia + Engenharia Electrotécnica e de Computadores, e nas subescalas A1 e B1 e na escala A a favor do Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas. Quando efectuadas as comparações entre cursos em relação ao Inventário sobre a Saliência das Actividades, constata-se diferenças significativas em todas as actividades de ambas as escalas do Inventário. Estas diferenças mantêm-se quando a comparação se efectua entre os pares de cursos, sendo mais favoráveis ao Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas, com excepção da diferença na actividade tempos livres (quer na escala Participação quer na escala Aderção), a favor do Par Biologia + Engenharia Electrotecnia e de Computadores.

No questionário A Minha Situação Vocacional, as diferenças significativas entre os cursos e os pares de cursos situam-se na escala Informação sobre as Profissões (a favor do curso de Línguas e Literaturas Modernas) e na escala Obstáculos (a favor do curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores). O curso de Línguas e Literaturas Modernas e o Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas são os que se diferenciam favoravelmente quanto à Necessidade de Informação sobre as Profissões e não favoravelmente na escala Obstáculos. Em relação ao Inventário de Factores de Carreira, a comparação entre cursos revela diferenças significativas nas escalas Ansiedade de Escolha na Carreira, Indecisão Generalizada (a favor do curso de Línguas e Literaturas Modernas) e Necessidade de Informação sobre a Carreira (favorável ao curso de Biologia). Quando se procede à comparação dos pares de cursos, apenas é significativa a diferença na escala Indecisão Generalizada e a favor do Par Psicologia + Línguas e Literaturas Modernas.

As diferenças mais acentuadas entre os cursos, podem dever-se às características dos estabelecimentos de ensino a que os estudantes se candidataram e dos cursos que

actualmente frequentam. Os quatro cursos correspondem a formações distintas e são representativos de diferentes áreas de actividade. Inserem-se em estabelecimentos de ensino diferenciados, na medida em que duas Faculdades fazem parte de estabelecimentos representativos de um conjunto diversificado de cursos em áreas distintas, outro é só representativo do grupo de engenharias e um outro num estabelecimento em que se leccionam duas licenciaturas. Os cursos distinguem-se também quanto às exigências feitas aos estudantes em termos de tomada de decisão após o ingresso no ensino superior, ao que se deve acrescentar a informação relativa ao apoio em orientação da carreira, em que a percentagem mais elevada refere-se ao "Apoio no Ensino Secundário", seguida dos estudantes que dizem não ter tido qualquer apoio, independentemente do nível de ensino, curso e sexo.

Por outro lado, constata-se a tendência para as formações dos Pais se diferenciarem de acordo com os cursos - em Biologia e Engenharia Electrotécnica e de Computadores as percentagens são mais elevadas no Ensino Superior, enquanto em Línguas e Literaturas Modernas são "Até à 4ª classe", sendo estas duas categorias de classificação das formações, idênticas no curso de Psicologia. De referir, ainda, diferenças quanto à faixa etária dos indivíduos que constituem as amostras dos diferentes cursos. Em Línguas e Literaturas Modernas há um maior número de indivíduos cuja faixa etária é mais elevada, passando-se o contrário sobretudo no curso de Engenharia Electrotécnica e de Computadores. Basta referir que no primeiro, o nível etário varia entre 17 e 52 anos e em Engenharia se situa entre 18 e 32 anos, sendo que neste último apenas 6 estudantes têm idade superior a 25 anos, enquanto em Línguas e Literaturas Modernas este total é de 48 indivíduos.

Ao referirem os factores mais determinantes para a escolha do estabelecimento e curso, há aspectos que são mais específicos de cada curso, nomeadamente as formações relativas a cada um, isto é, os interesses dos estudantes pelas diferentes áreas em que se inserem. Também as respostas à questão "Sente que o curso está a corresponder aos seus objectivos e expectativas?" variam, de forma a que a especificidade de cada um leva a que num curso certas respostas sejam fundamentadas com motivos que são razões

para sentirem que o curso está de facto a corresponder aos objectivos e expectativas, enquanto noutro essas mesmas razões são utilizadas para justificar o oposto. São também diferenciados pelas dificuldades sentidas, uma vez que cada curso apresenta características que lhe são próprias. Assim, se por um lado variáveis socio-económicas (através das Formações dos Pais) e o sucesso académico podem contribuir para diferenciar os cursos, o acesso a estes e também a sua própria natureza estão presentes.

Através das intercorrelações de escalas estabeleceram-se relações entre as medidas de cada um dos instrumentos, e através do método da análise factorial em componentes principais foi possível analisar a estrutura dos dados obtidos nos instrumentos utilizados e, assim, atribuir às medidas significado e informar sobre a sua relação com outras variáveis.

As intercorrelações de escalas evidenciam, como seria de esperar, a relação entre as subescalas e as respectivas escalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional, assim como a relação entre as duas escalas de atitudes. Salientam-se as baixas correlações, não significativas, entre as subescalas B1 e B2, e por outro lado, as correlações elevadas e significativas entre as subescalas A2 e B2. A análise factorial isolou dois factores, sendo que o primeiro é definido pelas subescalas A1 e A2 do Planeamento da Carreira e o segundo pelas subescalas B1 e B2 da Exploração da Carreira, o que corrobora a relação entre as dimensões atitudinais da maturidade vocacional. De destacar, no segundo factor, as saturações muito elevadas na subescala B1, com saturações negativas na subescala A2, o que acentua a importância desta medida em estudantes que frequentam os primeiros anos do ensino superior. A tendência destes estudantes é a de revelarem maior preocupação com a exploração da carreira, diminuindo esta actividade à medida que os estudantes desenvolvem e implementam objectivos e planos de carreira (Thompson e Lindeman, 1982, p.10).

As análises de intercorrelação de escalas no Inventário sobre a Saliência das Actividades evidenciam a relação entre a escala Participação e a escala Adesão nas actividades estudo, trabalho, comunidade, casa e tempos livres, ou seja, a relação entre a

dimensão comportamental é a dimensão afectiva das cinco actividades. Destaca-se, ainda, a relação entre a actividade estudo e a actividade trabalho da escala Adesão e a relação entre a actividade comunidade e a actividade trabalho, também da escala Adesão. Embora se verifique independência entre variáveis das duas dimensões, salientam-se como correlações mais baixas as obtidas entre a actividade tempos livres da escala Adesão e as actividades estudo, trabalho, comunidade e casa da escala Participação. Praticamente nulas, são também as relações entre a participação na actividade tempos livres e a adesão às actividades estudo (nas três amostras), trabalho (nas amostras total e dos rapazes), comunidade (na amostra dos rapazes) e casa (nas três amostras). As análises em componentes principais em relação às escalas deste Inventário, evidenciaram 3 factores para a amostra dos rapazes e 4 factores para as amostras total e das raparigas. O Factor I aparece relacionado sobretudo com a actividade estudo nas duas dimensões para as amostras total e das raparigas e com as actividades comunidade e casa também nas duas dimensões para o grupo dos rapazes. A actividade tempos livres na escala Adesão está claramente associada à medida da mesma actividade na escala Participação, constituindo o Factor II nas amostras total e das raparigas. Para o grupo dos rapazes no Factor II a estrutura dos dados identifica a actividade estudo, nas duas dimensões, associada à actividade trabalho do ponto de vista afectivo. O Factor III é sobretudo definido pela actividade casa (na amostra total e das raparigas), nas dimensões comportamental e afectiva, enquanto nos rapazes está associado à actividade tempos livres. Por fim, o Factor IV, identificado pela actividade comunidade, destaca-se por surgir isoladamente nas amostras total e das raparigas.

Em relação ao questionário A Minha Situação Vocacional, em todas as amostras é comum a correlação positiva entre a escala Informação sobre as Profissões e a escala Identidade Vocacional e, também entre a escala Obstáculos e a escala Identidade Vocacional. Por outro lado, salienta-se a relativa independência (únicas correlações baixas e não significativas) entre as escalas Informação sobre as Profissões e Obstáculos. A intercorrelação de escalas é confirmada pelos dois factores encontrados pelo método de análise factorial. Enquanto o primeiro factor é definido pela escala Informação sobre as Profissões fortemente associada à escala Identidade Vocacional, o

segundo factor é definido (com saturações muito elevadas) pela escala Obstáculos, associada a saturações baixas e negativas com a escala Informação sobre as Profissões. De acentuar que esta estrutura vai no sentido da identidade vocacional ser um construto que abrange várias dimensões e que, neste caso, aparece mais associada à necessidade de informação sobre profissões.

No Inventário de Factores de Carreira, as intercorrelações mostram a relação entre as escalas de informação entre si e as escalas pessoais-emocionais entre si. Por outro lado, verifica-se também uma maior relação entre a escala Necessidade de Auto-Conhecimento e as escalas pessoais-emocionais. A análise factorial isolou dois factores, em que o primeiro é definido pelas escalas Necessidade de Informação sobre a Carreira e Necessidade de Auto-Conhecimento, e o segundo pelas escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada. Ou seja, os factores definem claramente a relação das escalas de informação entre si e a relação das escalas pessoais-emocionais também entre si.

Os resultados obtidos através do método da análise discriminante, vão no sentido de nenhum dos instrumentos discriminar claramente os 4 cursos. Constata-se, no entanto, que quando são considerados os Pares de Cursos, as percentagens são sempre mais elevadas, apesar de os valores não serem óptimos. Verifica-se que os instrumentos, neste caso, revelam-se mais discriminativos, podendo-se falar não em grupos de estudantes de um dado curso mas sim grupos de estudantes de uma certa área: uma área científica do ponto de vista experimental (Biologia) e tecnológico (Engenharia Electrotécnica e de Computadores) e uma área das ciências sociais e das humanidades (Psicologia e Línguas e Literaturas Modernas). Esta ideia está de acordo com os resultados obtidos com o questionário A Minha Situação Vocacional, já que neste instrumento as percentagens tendem a reagrupar os cursos (não reconhecimento dos cursos de Biologia e de Psicologia) e a discriminar cursos que podem ser considerados em termos da sua formação como pólos opostos (Engenharia Electrotécnica e de Computadores e Línguas e Literaturas Modernas, razoavelmente discriminados). Considerando cada um dos instrumentos, e a diferença da comparação de 4 grupos

(cursos) para 2 grupos (pares de cursos), verifica-se que as variáveis seleccionadas como mais discriminativas nem sempre são as mesmas e pela mesma ordem. Por outro lado, as percentagens mais elevadas nos Pares de Cursos de Afectação, são as obtidas no Inventário de Desenvolvimento Vocacional e no Inventário sobre a Saliência das Actividades. Ao verificar-se de que forma é que os 4 instrumentos reconhecem melhor ou pior cada um dos grupos e as variáveis que mais se evidenciam, verifica-se que são estes dois Inventários (I.D.V. e I.S.A.) os mais importantes para discriminar os 4 grupos. Quando aplicado o método na comparação de 2 grupos, é apenas o Inventário sobre a Saliência das Actividades que é seleccionado.

Tudo indica, pelos resultados obtidos com o método da análise discriminante, que os instrumentos em causa não sendo discriminativos dos cursos, confirmam a sua utilização com os estudantes dos primeiros anos, independentemente do curso que estejam a frequentar. A corroborar a necessidade de se utilizar este tipo de instrumentos com estudantes destes níveis, estão os resultados da análise efectuada entre níveis de ensino, isto é, aplicado o método de análise discriminante, verificou-se que os instrumentos não discriminaram os estudantes do 1º ano dos estudantes do 2º ano. Assim, podemos considerar os dois níveis de ensino homogéneos relativamente aos 4 instrumentos em causa, ou seja, podemos de facto considerar os estudantes dos 1º e 2º anos como representativos de uma mesma amostra.

De acordo com estes resultados, estão os obtidos nos estudos comparativos entre os dois níveis de ensino. A tendência para não se verificarem diferenças entre os 1º e 2º anos é nítida, o que pode dever-se, entre outros aspectos à semelhança do estágio de desenvolvimento da carreira em que os estudantes se encontram. Por outro lado, apesar de os estudantes dos diferentes cursos terem de tomar decisões sobre o ramo ou variante em momentos bem diferenciados não foi factor suficiente para diferenciar os níveis de ensino. Os dados vão no sentido de se poder considerar uma mesma amostra e, assim, intervir de forma sistemática e programática nos dois primeiros anos.

Procedeu-se, também, à relação entre todos os instrumentos, de modo a analisar as variáveis cujas correlações fossem elevadas e mais relevantes na prática da orientação da carreira com estudantes destes níveis do ensino superior.

As intercorrelações de escalas relativamente aos quatro instrumentos de medida, destacam as relações negativas entre Identidade Vocacional e as escalas do Inventário de Factores de Carreira (factores de informação e pessoais-emocionais), a relação positiva entre Identidade Vocacional e Planeamento da Carreira (e também Exploração, sobretudo com a subescala B2), a relação positiva entre Informação sobre as Profissões e a subescala A2 do Planeamento da Carreira e a relação positiva entre Planeamento da Carreira e Adesão ao trabalho. Desta análise sobressai a importância da Identidade Vocacional como construto que se relaciona com diferentes dimensões e a componente Informação sobre as Profissões, que inclui o tipo de profissão considerado como preferido e, conseqüentemente, mais relacionada com os projectos profissionais dos estudantes.

A análise factorial em componentes principais efectuada sobre os quatro instrumentos de medida evidenciou 6 Factores para as amostras total e dos rapazes e 7 Factores para a amostra das raparigas, variando as saturações das escalas que definem cada um dos factores de uma amostra para outra. No conjunto das amostras, e considerando as saturações que definem a estrutura dos dados, destaca-se a saliência da actividade comunidade nas dimensões comportamental e afectiva, no caso da amostra dos rapazes associada à actividade casa, e esta, tal como a actividade comunidade, destaca-se no grupo das raparigas, enquanto na amostra total se associa à participação na actividade trabalho. A participação e envolvimento afectivo nestas actividades em estudantes do ensino superior, podem revelar a adaptação ao sistema de ensino em que ingressaram, a necessidade em desenvolverem mais actividades domésticas e, também, actividades na comunidade, quer como forma de trabalho quer como meio de inserção no meio ambiente.

O planeamento da carreira aparece associado ao grau de conhecimento sobre o tipo de profissão preferido, à obtenção de informação útil sobre os planos junto de várias fontes e à necessidade de obter mais informação sobre as profissões. As percentagens relativas às diferentes formações apresentam uma relação com o curso que os estudantes frequentam, o que é corroborado na análise de conteúdo através da maior frequência de profissões que estavam a considerar no momento (no questionário A Minha Situação Vocacional) e com o tipo de profissão preferido indicado no Inventário de Desenvolvimento Vocacional. Contudo, os estudantes dos diferentes cursos também indicam profissões diferentes e com uma amplitude que varia entre 1 e 5 profissões. Esta informação aponta mais para uma fase de cristalização dos estudantes, o que é acentuado pelo facto de espontaneamente acrescentarem a necessidade de outro tipo de informação, nomeadamente sobre o que se faz nas profissões ou como proceder para mudar de curso.

A identidade vocacional aparece negativamente associada às escalas do Inventário de Factores de Carreira para as amostras total e das raparigas. No caso do sexo masculino, este construto parece estar mais relacionado com factores pessoais-emocionais, já que as escalas que correlacionam com a escala Identidade Vocacional são a escala Obstáculos do questionário A Minha Situação Vocacional e as escalas Ansiedade de Escolha na Carreira e Indecisão Generalizada do Inventário de Factores de Carreira.

Considerando ambas as dimensões comportamental e afectiva do Inventário sobre a Saliência das Actividades, destacam-se os papéis de estudo e tempos livres, salientando-se o trabalho apenas no plano afectivo e associado ao papel de estudante. Ao indicarem "Actividades extra-curriculares no ensino secundário e tempos livres actualmente desenvolvidos" revelam o desempenho de outros papéis para além do estudo ou trabalho, alguns dos quais procuram manter ou tiveram de substituir. Outros também manifestam não ter disponibilidade de tempo, muitas vezes por residirem longe ou desempenharem paralelamente outros papéis. Pode-se, assim, afirmar na generalidade falta de planeamento da carreira e um certo abandono de actividades paralelas ao estudo, habitualmente desenvolvidas ao longo do ensino secundário.

Constata-se uma percentagem elevada de respostas quanto à satisfação e à não preferência pelos estudantes se inscreverem em outro curso, o que está de acordo com a indicação (pela maior parte dos estudantes) da primeira preferência ser o curso em que estão. Apesar da maior percentagem de estudantes afirmarem estar satisfeitos (chegando a indicar até à 7ª preferência), não invalida que manifestem preocupações com o desenvolvimento da carreira, sem esquecer que estão ainda no início do curso, sendo os próprios a considerar que ainda experimentaram pouco. A par deste tipo de informação, estão as respostas dos estudantes quanto à questão “Antes de ingressar no ensino superior quais eram os seus projectos”, já que a maior parte afirma não os ter ou então remetem a resposta para o curso em que ingressaram (actividade de estudante), para a futura profissão (actividade de trabalhador) e para outras actividades que têm a ver com tempos livres.

Assim, os estudantes manifestam necessidade de informação para planear e explorar as suas carreiras e dão importância a várias actividades. Destas podem-se destacar a de estudante (envolvendo a preparação para o desempenho de uma actividade profissional) e a participação e adesão nas actividades de tempos livres, pela sua importância na intervenção junto de estudantes que ingressaram recentemente no ensino superior. Por outro lado, a relação negativa entre identidade vocacional e os factores de carreira, salienta uma vez mais a ideia de que um elevado nível de identidade vocacional pressupõe uma menor necessidade de informação, indecisão e ansiedade, e vice-versa, o que em termos da relação de ajuda com estes estudantes é relevante na prática da orientação da carreira.

O estudo de dois “casos” proporcionou a interpretação do conjunto dos dados obtidos através dos 4 instrumentos de medida utilizados em casos individuais, e constitui o exemplo de duas situações distintas de diagnóstico das necessidades dos estudantes e, consequentemente, de tipos de intervenção necessária. Constituíram, ainda, uma forma de articular os dados recolhidos a partir dos quatro instrumentos utilizados com os dados pessoais obtidos, sobretudo, com base na análise de conteúdo do Questionário.

Na medida em que os resultados obtidos na presente investigação contribuem para a validação das medidas dos instrumentos utilizados e sua aplicação na intervenção, é feita referência às respectivas aplicações em orientação da carreira. Os resultados estão de acordo com a utilização das escalas de atitudes do Inventário de Desenvolvimento Vocacional no aconselhamento individual (já que abordam explicitamente pensamentos e comportamentos que o estudante pode ou não evidenciar) e na análise das diferenças entre grupos (Thompson e Lindeman, 1982). Estas escalas são também consideradas como aquelas que parecem ser mais eficazes como instrumentos de trabalho no planeamento e avaliação de programas de orientação, tendo-se verificado que contribuem efectivamente para avaliar as dimensões postuladas no modelo teórico da maturidade vocacional em que se baseia o Inventário de Desenvolvimento Vocacional (Thompson e Lindeman, 1981).

O Inventário sobre a Saliência das Actividades é um instrumento que se destina a ser utilizado na investigação e em aconselhamento. É considerado útil na avaliação de valores predominantes em cada papel, na determinação da importância desses valores e na compreensão de conflito de papéis (Nevill e Super, 1986). Tal como outros tipos de intervenção, o aconselhamento deve incidir com estes estudantes do ensino superior, na procura de definição do estilo de vida e na exploração do papel de trabalho relativamente à constelação de outros papéis a desenvolver ao longo da vida. A temática dos papéis é cada vez mais essencial, quer através da sua combinação quer da complementaridade e significado das necessidades, muitas vezes não expressas e fundamentais para o planeamento, exploração e tomada de decisão.

O questionário A Minha Situação Vocacional, é considerado útil com estudantes que acabam de ingressar no ensino superior, nomeadamente, através dos resultados obtidos na escala Identidade Vocacional. Contudo, os próprios autores consideram que este instrumento de medida deve ser alvo de mais investigações, já que os resultados obtidos também demonstram a necessidade de se proceder a outros estudos quanto à validade do

instrumento e à múltipla utilização deste questionário nos processos de tomada de decisão (Holland, Daiger e Power, 1980).

Os resultados obtidos no Inventário de Factores de Carreira são reveladores do seu interesse como instrumento que pode ser útil para o levantamento de necessidades de ajuda e para complementar outros dados em orientação da carreira, e especialmente, em aconselhamento de carreira. Apesar de serem os próprios autores que consideram ser necessário cautela na sua utilização, havendo que proceder a mais estudos empíricos, os resultados obtidos parecem apoiar a sua utilização como um meio de investigação na interacção entre Traços e Intervenções (Chartrand e Robbins, Morril e Boggs, 1990; Lewis e Savickas, 1995). Neste sentido, juntamente com o questionário A Minha Situação Vocacional, poderá também ser considerada a utilização do Inventário de Factores de Carreira com estudantes que ingressaram no ensino superior, proporcionando que sejam aplicados em conjunto ou como alternativa, considerando para tal a análise da situação e de cada caso.

A não diferenciação entre níveis de ensino, enfatiza não só a importância da intervenção nos primeiros anos como também a necessidade de implementar uma intervenção sistemática no final do ensino secundário, de modo a contribuir para a prevenção de situações de inadaptação. O maior desenvolvimento à questão sobre o acesso ao ensino superior no ponto sobre a "Evolução recente do Ensino Superior Português" deve-se, precisamente, à importância da transição do ensino secundário para o ensino superior, também referenciada através de um estudo sociológico que propõe formas de intervenção para atenuar esta fase de transição. Foi, igualmente, feita alusão aos tipos de necessidade de ajuda dos estudantes, ao diagnóstico como prevenção e análise dos problemas de carreira, com vista à intervenção na prática. Uma razão que é referida como solicitação por parte dos estudantes no sentido de obterem apoio em orientação da carreira, tem a ver com a própria natureza do desenvolvimento da carreira, que não se inicia nem termina com a experiência universitária. Como Donald Super referiu o conceito de exploração como algo que se completa no meio da adolescência, foi demonstrado não ser válido (Super, 1990, p.237). Dois níveis de factores contextuais

têm sido alvo de atenção quanto ao desenvolvimento da adolescência. O primeiro é o contexto familiar e interpessoal do desenvolvimento individual. O segundo é mais o social representado por factores como a cultura, a oportunidade económica e as influências do meio. Parece oportuno fazer referência às dificuldades, que os estudantes identificam como sendo as que estão a sentir no curso e que são comuns: a adaptação (e no caso dos que estão no 2º ano referem-se explicitamente à vivência no 1º ano), a diferença entre ensino secundário e ensino superior e também o método de ensino e o método de estudo. Por outro lado, emerge a dificuldade da inserção no ambiente académico (relação com os professores e colegas). Aliás, ao referirem o que consideram mais importante para se sentirem bem no estabelecimento e curso que frequentam, destaca-se em todos os cursos e grupos de estudantes a importância da relação humana, das relações interpessoais, sobretudo entre colegas e professores. A fase de maior crescimento e adaptação ao ensino superior, particularmente para o sexo feminino, adultos de outra faixa etária e indivíduos pertencentes a minorias étnicas, tem lugar nos dois primeiros anos. Geralmente estes estudantes estão menos envolvidos e influenciados pelo meio-ambiente e mais envolvidos na sua forma de vida longe do meio académico, do que aqueles que se encontram num nível mais avançado (Seligman, 1994, p.333).

Considerando as dimensões da maturidade vocacional parece ser de especial relevo; para a prática com estes estudantes, a Orientação para a Realidade, dado tratar-se de uma combinação complexa de componentes e elementos, mais de acordo com a importância da interacção de variáveis pessoais e situacionais e com o construto multidimensional de maturidade de carreira com dimensões afectivas e cognitivas na adolescência. Por outro lado, considerando a actual heterogeneidade da população do ensino superior (cuja tendência se acentua), é igualmente importante contemplar na prática da orientação da carreira indivíduos que se encontram nas diferentes subfases da exploração mas também na fase de estabelecimento e mesmo manutenção. Verificou-se uma atitude ligeiramente diferente entre estudantes dos 1º e 2º anos, no sentido de estes últimos revelarem uma maior preocupação com o conteúdo das questões, relacionando-as consigo próprios e com a necessidade de especificar a opção que o curso exige ou

exigiu. Mas a tendência para a falta de comportamentos exploratórios por parte dos estudantes do ensino superior após terem cristalizado a sua escolha, pode levar a situações de aparente tomada de decisão e a canalizar a intervenção para a ajuda a outro nível, que não o que é na realidade necessário. Trata-se de considerar os conceitos de transição e reciclagem, na medida em que cada transição envolve por si reexploração e reestabelecimento e a reciclagem mostra que as tarefas, mais atípicas de outros estádios, são apropriadamente encontradas em estádios atípicos (Super, Savickas e Super, 1996, pp. 133 - 135). Parece, assim, mais adequado (e com base nos resultados obtidos) ao lidar com estudantes que ingressaram no ensino superior trabalhar o construto complexo de identidade vocacional, já que contempla não só as variáveis pessoais e situacionais, como também a fase de desenvolvimento desta faixa etária e de transição. Nesta sequência, tudo indica ser importante trabalhar com os estudantes a dimensão Realismo da maturidade vocacional e ter presente o conceito de adaptabilidade na carreira, vendo o percurso académico como uma transição para o mundo do trabalho e para o envolvimento em outros papéis.

Os dados sublinham, também, a relevância da intervenção da orientação ao nível dos outros papéis (sobretudo do papel de tempos livres ("leisure")) para além do tradicional papel de trabalho. A importância de outros papéis como meios de satisfação de necessidades e valores foram-se acentuando, sendo o papel de tempos livres o exemplo mais expressivo para a definição do estilo de vida que os indivíduos gostariam de ter. É uma actividade que se prolonga por mais tempo no ciclo de vida da maioria dos indivíduos e cuja importância tem vindo a aumentar devido a vários factores. Verifica-se, assim, cada vez mais a articulação entre os papéis de tempos livres e de trabalho, em que faz sentido incidir do ponto de vista da prática da orientação da carreira no "trabalho que é realizado no âmbito dos diferentes papéis", não confundindo o "trabalho" enquanto actividade com o trabalho como "profissão" (Afonso e Lima, 1995). Tal como é proposto no livro editado a partir do projecto internacional "Work Importance Study" (Super e Sverko, 1995), há que continuar a pesquisa sobre a importância relativa dos papéis de modo a melhorar a compreensão da motivação dos adolescentes face à carreira e auto-conceitos dos papéis que desempenham. À medida

que aprendemos mais sobre a forma como diferentes necessidades podem ser satisfeitas através de diferentes actividades, podemos ajudar os jovens na escolha dos papéis que os realizam nesta altura de mudança económica e social.

A prática da orientação da carreira, numa perspectiva desenvolvimentista, abrange cada vez mais todas as faixas etárias, bem como as diferentes subpopulações resultantes dos fenómenos socio-culturais que vão emergindo. A evolução e o alargamento do campo de intervenção no estudo dos comportamentos da carreira, tende assim a alcançar todas as idades (Ferreira Marques, 1993). A importância da prática dos conselheiros de orientação é hoje evidente, embora muito seja necessário para que se desenvolva, expanda e seja uma realidade eficaz. A orientação da carreira com estudantes que se encontram a frequentar os primeiros anos de um curso superior, deve ter como objectivo ajudá-los a sentirem-se adaptados ao estabelecimento em que ingressaram e com a formação iniciada. Ou seja, pretende-se contribuir para um adequado desempenho do papel de estudante e de outros papéis de igual importância, proporcionando-lhes o bem-estar e satisfação necessários para prosseguir e vir a concretizar as suas escolhas e que favoreçam a adaptabilidade da carreira. Na medida em que se pretende contribuir para uma intervenção sequencial ao longo da qual os estudantes invistam activamente no processo, tem-se como objectivo implementar actividades que levem os estudantes a elevar o seu nível de maturidade de carreira e a capacidade de tomarem decisões. Por outro lado, acompanhar os estudantes no início e mesmo antes de ingressar no ensino superior, de forma a proporcionar as condições necessárias para os estudantes confirmarem, promoverem e explorarem a sua opção, é também ajudar os estudantes no seu desenvolvimento, e a serem capazes de responder com eficácia ao sistema em que estão inseridos.

Um objectivo global na ajuda a estes estudantes, e para o qual diferentes áreas de intervenção deverão convergir, tem a ver com a ajuda no planeamento e implementação de estratégias de modo a proporcionar uma melhor adaptação ao ensino superior e promover o desenvolvimento, numa perspectiva de satisfação pessoal e de motivação. O período de transição do ensino secundário para o ensino superior é uma fase que exige

muito aos jovens pela convergência de factores pessoais e situacionais. A especificação das escolhas dos jovens nos seus vários papéis e na procura de definição da própria identidade exigem comportamentos adaptativos que implicam mudanças e ajustamentos que por vezes necessitam ser acompanhados e ajudados. A clarificação do tipo de necessidades de ajuda levou à identificação de alguns objectivos, especialmente relevantes na intervenção com estudantes que ingressam no ensino superior, tais como sensibilizar os estudantes para a importância de definirem e clarificarem objectivos pessoais e profissionais e terem uma atitude exploratória activa face ao curso que frequentam, facilitar o desenvolvimento pessoal dos estudantes, motivando-os para os conhecimentos, atitudes e competências no planeamento e nos processos de tomada de decisão, implementar estratégias de intervenção que ajudem os estudantes a antecipar e preparar planos de carreira, reformular projectos e elaborar planos alternativos (Lima, 1997, pp. 206-208).

Na sequência dos resultados obtidos e da pesquisa que implicaram, várias sugestões de trabalho de investigação surgiram, que se prevê efectuar. É o caso de outras comparações como, por exemplo, entre estudantes que dizem ter tido apoio em orientação e os que não a tiveram ou entre estudantes que dizem estar satisfeitos com o curso e os que afirmam o contrário. Outro tipo de abordagem interessante seria a aplicação do método da análise discriminante em indivíduos definidos como “decididos” e indivíduos “indecisos”. Para esta temática “decisão-indecisão”, quer a literatura respeitante ao Inventário de Factores de Carreira, quer ao questionário A Minha Situação Vocacional, é reveladora de se tratarem de instrumentos que podem ser úteis no diagnóstico da situação de adaptação em que se encontram os estudantes e na intervenção em orientação da carreira, muitas vezes preventiva de situações potencialmente problemáticas.

É na procura constante de um aperfeiçoamento da prática profissional e como pessoa, ou seja, do ponto de vista do desenvolvimento da minha própria carreira que, após o percurso da presente investigação, me surgem duas vertentes a aprofundar. Uma mais prática, decorre do alargamento da minha experiência com estudantes do ensino superior e que visa contribuir para a implementação de programas sistemáticos de intervenção nos diferentes níveis deste ensino. Outra, mais teórica, refere-se à importância da perspectiva de "leisure", área menos desenvolvida no campo da psicologia da orientação da carreira e cuja relevância foi já neste estudo fundamentada.

Se compararmos a elaboração de uma tese de uma doutoranda a alguém que manobra um pequeno bote, e associarmos a este desempenho o de outros papéis (como o de mulher, mãe, filha, irmã, amiga, colega) há que reconhecer alguma aventura neste percurso, sobretudo se se é pouco experiente a navegar. Para além de uma fase de transição, foi também uma adaptação a situações que exigiram respostas influenciadas por determinantes pessoais e contextuais em constante interacção e, por vezes, mesmo em conflito. Mas uma tese não corresponde ao final de uma investigação, mas antes à procura e à descoberta de caminhos novos com interesse científico, social e humano. Como referiu Donald Super, sempre foi importante considerar três perspectivas no tempo: o passado, o presente e o futuro, reflectindo o presente o passado e sendo o presente a base do futuro (Super, 1990).

BIBLIOGRAFIA

Abreu, M. V. (1997). Conclusões. In *Actas da Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior. Um Desafio da Europa"* (pp. 315-316). Coimbra, Portugal.

Afonso, M. J. (1987). *Estudo da Maturidade Vocacional e da Saliência das Atividades em Estudantes do Ensino Secundário*. Trabalho de síntese apresentado nas provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa, Portugal: F.P.C.E.U.L. (policopiado).

Afonso, M. J., & Lima, M. R. (1995). *A Saliência dos Papéis em estudantes do ensino superior*. Comunicação apresentada nas II Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia: "Desenvolvimento e Cultura". Lisboa, Portugal.

Almeida, F. M. (1986). *Estudo da Maturidade Vocacional dos jovens de uma Escola Secundária Açoreana*. Trabalho de síntese apresentado nas provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Ponta Delgada, Portugal (policopiado).

Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing* (6th edition). New York: Macmillan Publishers Company.

Anastasi, A. (1992). What Counselors Should Know About the Use and Interpretation of Psychological Tests. *Journal of Counseling and Development*, 70, 610-615.

Argyle, M. (1996). *The Social Psychology of Leisure*. London: Penguin Books Publishers.

Bingham, W. C. (1986). Estratégias para uma intervenção eficaz. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 55-83.

Bingham, W. C. (1998). A perspective on career guidance in the twenty-first century. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 61-69.

Bishop, J. B. (1990). The University Counseling Center: An Agenda for the 1990s. *Journal of Counseling and Development*, 68, 408-413.

Blustein, D. L. (1994). "Who Am I ?". The Question of Self and Identity in Career Development. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in Career Development Theories. Implications for Science and Practice* (pp. 139-154). Palo Alto, California: CPP Books.

Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship Between the Identity Formation Process and Career Development. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), 196-202.

Braga, C. L., & Grilo, E. M. (1981). O ensino superior. In M. Silva & M.I. Tamen (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 223 - 254). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brisbin, L.A., & Savickas, M. L. (1994). Career Indecision Scales Do Not Measure Foreclosure. *Journal of Career Assessment*, 2 (4), 352-363.

Brotas, A. (1981). Ensino superior e projecto de sociedade. In M. Silva & M.I. Tamen (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 623-645). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brown, D., & Brooks, L. (1996). Introduction to Theories of Career Development and Choice. Origins, Evolution, and Current Efforts. In D. Brown. & L. Brooks (Eds.), *Career Choice & Development* (3rd edition, pp. 1-13). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Buescher, K. L., Johnston, J. A., Lucas, E. B., & Hughey, K. F. (1989). Early Intervention With Undecided College Students. *Journal of College Student Development*, 30, 375-376.

Cabral, A. C. (1981). Acção Social Escolar. In M. Silva & M. I. Tamen (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 445-476). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chartrand, J. M., & Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and Validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (4), 491-501.

Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology. The Study of Vocational Behavior and Development*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Duarte, M.E. (1993). Preocupações de Carreira, Valores e Saliência das Actividades em Adultos Empregados. Dissertação de doutoramento. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa.

Duarte, M. E. (1997). A Avaliação em Orientação e Desenvolvimento da Carreira. In *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (volume 5, pp. 385-991). Braga, Portugal: APPORT.

Elwood, J. A. (1992). The Pyramid Model: A useful tool in Career Counseling with university students. *The Career Development Quarterly*, 41 (1), 51-54.

Esbroeck, R. V. (1997). Higher Education Guidance and Psychological Counseling: A Support System for Transition and Adjustment. In *Actas da Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa"* (pp: 63-70). Coimbra, Portugal.

Ferreira Marques, J. H. (1976). Um Seminário sobre a Orientação em 1975 e as suas perspectivas a curto prazo. In *Actas do VIII Seminário da AIOSP* (volume 1, pp: 49 - 55). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Ferreira Marques, J. H. (1982). *The planning and instrument development processes of the Work Importance Study*. Paper presented at the 20th International Congress of Applied Psychology. Edinburgh (policopiado).

Ferreira Marques, J. H. (1985). Organização de Serviços de Orientação Escolar e Profissional no Campo da Educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 193-199.

Ferreira Marques, J. H. (1989). Advances in the Assessment of Values and Role Saliency. *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 5 (2), 147-160.

Ferreira Marques, J. H. (1993). Metodologia y Técnicas de Orientación desde la Perspectiva de la Investigación. Conferência apresentada ao V Seminário

Iberoamericano de Orientación. In *Actas, Asociacion Española para la Orientación Escolar y Profesional* (pp. 67 - 75). Tenerife, Espanha.

Ferreira Marques, J. H. (1994). The Stream of Career Guidance in a changing World of Work. In *Proceedings of Asian Symposium on Career Guidance*. Tokyo: The Japan Institute of Labour (JIL)/Japanese Society for Study of Career Guidance (JSSCG).

Ferreira Marques, J. H. (1995). The Portuguese Work Importance Study. In D. E. Super & B. Šverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of the Work Importance Study* (pp. 181-187). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ferreira Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1979). O Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI) em Portugal: estudo preliminar. Comunicação ao XIX Congresso Internacional de Psicologia Aplicada. Separata da revista *Biblos*, LV, 501 - 514.

Ferreira Marques, J. H., & Miranda, M. J. (1995). Developing the Work Importance Study. In D. E. Super & B. Šverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of the Work Importance Study* (pp. 62-74). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ferreira Marques, J. H. , & Teixeira, M. O. (1993). *Educational and Vocational Guidance Services in Portugal*. A contribution to a study co-ordinated by A.C.Watts, J. Guichard, P. Plant & M.L. Rodriguez for the Comission of the European Communities (Task Force for Human Resources, Education, Training and Youth) (policopiado).

Fuller, B. E., Blinne, W. R., & Johnston, J. A. (1994). First Year Student Early Intervention Project: The Applications of "My Vocational Situation". In Outreach Career Planning Programming. *Journal of Career Development*, 21 (2), 149-154.

Hamburg, D. A., & Takanishi, R. (1989). Preparing for Life. The Critical Transition of Adolescence. *American Psychologist*, 44 (5), 825-827.

Hansen, Jo-Ida C. (1994). Review of Saliency Inventory (SI). In J. T. Kapes, M. M. Mastie & E. A. Whitfield (Eds.), *A Counselor's Guide to Career Assessment Instruments* (3rd edition, pp. 232 - 235). Alexandria, Virginia: The National Career

Development Association in cooperation with Association for Assessment and Counseling.

Healy, C. C., Tullier, M., & Mourton, D. M. (1990). My Vocational Situation: Its Relation to Concurrent Career and Future Academic Benchmarks. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23, 100-107.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan. Systematic Approaches* (5th edition). New York: Harper Collins College Publishers.

Herr, E. L., Rayman, J. R., & Garis, J. W. (1993). *Handbook for the College and University Career Center*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Holland, J.L. (1985). *Making Vocational Choices. A theory of vocational personalities and work environments* (2nd edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation: Description of an experimental diagnostic form for the selection of vocational assistance*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Kapes, J. T., & Mastie, M. M. (1988). *A Counselor's Guide to Career Assessment Instruments* (2nd edition). Alexandria, Virginia: The National Career Development Association.

Kapes, J. T., Mastie, M. M., & Whitfield, E. A. (1994). *A Counselor's Guide to Career Assessment Instruments* (3rd edition). Alexandria, Virginia: The National Career Development Association in cooperation with Association for Assessment and Counseling.

Knasel, E. G., Super, D. E., & Kidd, J. M. (1981). *Work Salience and Work Values: Their Dimensions, Assessment and Significance. Final Technical Report*. Hertford: NICEC (policopiado).

Lima, M. R. (1989). *Estudo da Maturidade Vocacional em Estudantes Universitários*. Trabalho de síntese apresentado nas Provas de acesso à categoria de Assistente de Investigação. Lisboa, Portugal (policopiado).

Lima, M. R. (1995). A Necessidade de Serviços de Orientação. Alguns dados de um Estudo com Jovens Universitários. In J. H. Ferreira Marques & M. Rafael (Eds.), *Career Guidance Service for the 90's. Proceedings* (pp. 332 - 346). Lisboa, Portugal.

Lima, M. R. (1997). Aconselhamento de Carreira a Estudantes do Ensino Superior. In *Actas da Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior. Um Desafio da Europa"* (pp. 201-209). Coimbra, Portugal.

Lewis, D. M., & Savickas, M. L. (1995). Validity of the Career Factors Inventory. *Journal of Career Assessment*, 3 (1), 44-56.

Lucas, E. B., Gysbers, N. C., Buescher, K. L., & Heppner, P. P. (1988). My Vocational Situation: Normative, Psychometric, and Comparative Data. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, January, 162 -170.

Mancino, A. M. (1995). The Life-Career-Educational Plan: An Introduction to Career Exploration in Adult Freshman Seminars. In J. H. Ferreira Marques & M. Rafael (Eds.), *Career Guidance Service for the 90's. Proceedings* (pp. 346 - 349). Lisboa, Portugal.

Marques, J. F., & Miranda, M. J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: Estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (2), 155-176.

Manuele, C. (1992). Career Counseling is Personal Counseling. *The Career Development Quarterly*, 40, 313-323.

Mauer, E. B., & Gysbers, N. C. (1990). Identifying Career Concerns of Entering University Freshmen: Using My Vocational Situation. *The Career Development Quarterly*, 39 (2), 155-165.

McDaniels, C., & Gysbers, N. C. (1992). *Counseling for career development: theories, resources and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ministério da Educação (1996). *Exames do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior/1996/Informação Geral*. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Exames Nacionais do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior/1997/Informação Geral/Instruções para inscrição nos exames*. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.

Miranda, M. J. (1995). Acesso ao Ensino Superior: reflexões e considerações sobre estudos realizados na Universidade de Lisboa. In *Actas V's Encontros da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (pp. 41-45). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Nevill, D. D. (1995). Perceptions and Expectations of the Worker and Homemaker Roles in Australia, Portugal, and the United States. In D. E. Super & B. Šverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of the Work Importance Study* (pp. 339-345). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nevill, D. D. & Super, D. E. (1986). *The Salience Inventory. Theory, application and research. Manual*. (Research edition). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Nicholas, L., & Pretorius, T. (1994). Assessing the Vocational Identity of Black South African University Students: Psychometric and Normative Data on the Vocational Identity Scale of the My Vocational Situation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 85-92.

Nico, J. B. (1997). A Adaptação à Universidade: Fragmentos de um Percurso curricular. In *Actas da Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior. Um Desafio da Europa"* (pp. 105-114). Coimbra, Portugal.

- Niles, S. G. (1998). Developing life-role readiness in a multicultural society: topics to consider. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 71-77.
- Niles, S. G., & Anderson, W. P. (1995). Career and Personal Concerns Expressed by Career Counseling Clients. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*, 57, 59-62.
- Niles, S. G., & Goodnough, G. E. (1996). Life- Role Salience and Values: A Review of Recent Research. *The Career Development Quarterly*, 45, 65-86.
- O.C.D.E. (1987). *Que futuro para as Universidades?* Lisboa, Portugal: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- Osipow, S. H. (1991). Observations about Career Psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 291-296.
- Osipow, S. H. (1994). Moving Career Theory Into the Twenty-first Century. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in Career Development Theories. Implications for Science and Practice* (pp. 217-224). Palo Alto, California: CPP Books.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pinkney, J. W., & Bozik, C. M. (1994). Review of Career Development Inventory (CDI). In J. T. Kapes, M. M. Mastie & E. A. Whitfield (Eds.), *A Counselor's Guide to Career Assessment Instruments* (3rd edition, pp. 264-267). Alexandria, Virginia: The National Career Development Association in cooperation with Association for Assessment and Counseling.
- Pinto, H. R., Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Ferreira Marques, J. H. (1995). As dimensões da maturidade vocacional no programa de orientação da carreira. In J. H. Ferreira Marques & M. Rafael (Eds.), *Career Guidance Service for the 90's. Proceedings* (pp. 426-433). Lisboa, Portugal.
- Rakes, T. D. (1994). Career Outreach on the College Campus. *Journal of Career Development*, 21(2), 155-159.
- Reuchlin, M. (1974). *O ensino no ano 2000*. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.

Reuchlin, M. (1989). Réflexions sur les finalités et le fonctionnement de l'enseignement universitaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 18(1), 85-96.

Richardson, M. S. (1993). Work in People's Lives: A Location for Counseling Psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 425-433.

Savickas, M. L. (1993). Career Counseling in the Postmodern Era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7(3), 205 - 215.

Savickas, M. L. (1994). *A New Model for Career Services*. Paper prepared for presentation at the XV Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance. Madrid, Espanha.

Savickas, M. L. (1995). Current Theoretical Issues in Vocational Psychology: Convergence, Divergence and Schism. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research and Practice* (2nd edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment* (2nd edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Sharf, R.S. (1992). Applying career development theory to counseling. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Co.

Silva, M. M. (1986). *A candidatura ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Lisboa, Portugal: Universidade Técnica de Lisboa.

Smart, R., & Peterson, C. (1997). Super's-Career Stages and the Decision to Change Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 358-374.

Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.

- Super, D. E. (1968). Vocational Development Theory: Persons, Positions and Processes. Separata da *Revista da Faculdade de Letras, 3ª Série, 11*, 5-27.
- Super, D. E. (1976a). *Career education and the meanings of work*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Super, D. E. (1976b). Vocational Guidance: Emergent Decision-Making in a Changing Society. In *Actas do VIII Seminário da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional* (volume 1, pp.123-158). Lisboa, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Super, D. E. (1980/82). Um Novo Modelo Prático de Avaliação dos Indivíduos em Orientação Escolar e Profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia, 17-19*, 119-132.
- Super, D. E. (1983). Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling. *Personal and Guidance Journal, 61*, 555-562.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development. Applying Contemporary Theories to Practice*. (2nd edition, pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E. (1994). A Life Span, Life Space Perspective on Convergence. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in Career Development Theories. Implications for Science and Practice* (pp. 63-74). Palo Alto, California: CPP Books.
- Super, D. E. (1995). Models of Career Development. In J. H. Ferreira Marques & M. Rafael (Eds.), *Career Guidance Service for the 90's. Proceedings* (pp. 47-66). Lisboa, Portugal.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Careers in D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice & Development* (3rd edition, pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Šverko, B., & Super, D. E. (1995). The Findings of the Work Importance Study. In D. E. Super & B. Šverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of the Work Importance Study* (pp. 349-358). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Suplementária (1997). Anuário do Ensino Superior. *Jornal Público* de 24 de Junho.

Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1992). *Caracterização Vocacional de Grupos de estudantes do ensino superior. Estratégias de intervenção*. Comunicação apresentada nas I Jornadas de Estudo da Sociedade Portuguesa de Psicologia: Psicologia, Portugal e a Europa. Coimbra, Portugal.

Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1981). *Career Development Inventory: Volume 1: User's Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc.

Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1982). *Career Development Inventory: College and University Form: Supplement to User's Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1984). *Career Development Inventory: Volume 2, Technical Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Ware, M. E. (1995). Teaching Tips. Academic Advising for Undergraduates. *American Psychological Society Observer*, 8 (3), 32-36.

Watkins, C.E. & Savickas, M.L. (1990). Psychodynamic Career Counseling. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Watts, A. G. (1995). Career Guidance Services in a changing Europe. In J. H. Ferreira Marques & M. Rafael (Eds.), *Career Guidance Service for the 90's Proceedings* (pp. 75-84). Lisboa, Portugal.

Watts, A. G., Dartois, C., & Plant, P. (1988). *Les Services d'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge 14-25 ans dans les Etats membres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Presses Universitaires Européennes.

Watts, A. G., Dartois, C., & Plant, P. (1988). Les Services d'Orientation dans la Communauté Européenne: Différences et Tendances Communes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17 (3), 183-192.

Westbrook, B. W. (1988). Review of My Vocational Situation (MVS). In J. T. Kapes & M. M. Mastie (Eds.), *A Counselor's Guide to Career Assessment Instruments* (2nd edition, pp. 187-190). Alexandria, Virginia: The National Career Development Association.

Zagora, M. A., & Cramer, S. H. (1994). The Effects of Vocational Identity Status on Outcomes of a Career Decision-Making Intervention for Community College Students. *Journal of College Student Development*, 35, 239-247.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 354/88 de 12 de Outubro

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto

Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio

Decreto-Lei nº 300/97 de 31 de Outubro

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	
O Arco-Iris da Carreira	59
Figura 2	
O Arco de Determinantes de Carreira	61
Figura 3	
Modelo dos Estádios de Carreira	67
Figura 4	
Modelo do Ciclo e Reciclagem das Tarefas de Desenvolvimento	70
Figura 5	
Um Modelo da Importância do Trabalho e de outros Papéis de Vida	72
Figura 6	
Modelo das Bases de Maturidade de Carreira	74
Figura 7	
Comparação de resultados entre rapazes e raparigas no questionário "A Minha Situação Vocacional"	154
Figura 8	
Comparação de resultados entre rapazes e raparigas no "Inventário de Factores de Carreira"	154
Figura 9	
Comparação de resultados entre cursos no questionário "A Minha Situação Vocacional"	155
Figura 10	
Comparação de resultados entre cursos no "Inventário de Factores de Carreira"	156

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Precisão (KR-20) para a amostra total e por sexos no questionário "A Minha Situação Vocacional"	146
Quadro 2 Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Precisão (Alpha de Cronbach) para a amostra total e por sexos no "Inventário de Factores de Carreira"	149
Quadro 3 Intercorrelação de escalas na amostra total (N=102). A Minha Situação Vocacional.	150
Quadro 4 Intercorrelação de escalas na amostra total (N=102). Inventário de Factores de Carreira.	150
Quadro 5 Intercorrelação de escalas na amostra total (N=102). A Minha Situação Vocacional e Inventário de Factores de Carreira.	151
Quadro 6 Caracterização da amostra por cursos, sexos e níveis de ensino.	161
Quadro 7 Distribuição da amostra por níveis de ensino e níveis etários (Mediana e Média das Idades em cada Subamostra)	162
Quadro 8 Distribuição da amostra por cursos e níveis etários (Mediana e Média das Idades em cada Subamostra)	164
Quadro 9 Caracterização da amostra do 1º ano sobre a situação no emprego. Frequências e percentagens de respostas por cursos e por sexos.	166
Quadro 10 Caracterização da amostra do 2º ano sobre a situação no emprego. Frequências e percentagens de respostas por cursos e por sexos.	167
Quadro 11 Caracterização da amostra com base nos estudos do Pai. Frequências e percentagens de respostas por cursos.	169

Quadro 12

Caracterização da amostra com base nos estudos do Mãe.
Frequências e percentagens de respostas por cursos. 170

Quadro 13

Caracterização da amostra do 1º ano segundo o aproveitamento nos ensinos secundário e superior.
Frequências e percentagens de respostas por cursos e por sexos. 172

Quadro 14

Caracterização da amostra do 2º ano segundo o aproveitamento nos ensinos secundário e superior.
Frequências e percentagens de respostas por cursos e por sexos. 173

Quadro 15

Caracterização da amostra do 1º ano sobre o apoio em orientação.
Frequências e percentagens de respostas por cursos e por sexos. 176

Quadro 16

Caracterização da amostra do 2º ano sobre o apoio em orientação.
Frequências e percentagens de respostas por cursos e por sexos. 177

Quadro 17

Caracterização da amostra do 1º ano com base na formação obtida no ensino secundário.
Frequências e percentagens de respostas por cursos. 179

Quadro 18

Caracterização da amostra do 2º ano com base na formação obtida no ensino secundário.
Frequências e percentagens de respostas por cursos. 180

Quadro 19

Caracterização da amostra do 1º ano segundo a ordem de preferência do curso por cursos e por sexos. Frequências de resposta. 183

Quadro 20

Caracterização da amostra do 2º ano segundo a ordem de preferência do curso por cursos e por sexos. Frequências de resposta. 184

Quadro 21

Caracterização da amostra sobre a satisfação com o curso.
Frequências e percentagens de respostas por cursos e níveis de ensino. 185

Quadro 22

Caracterização da amostra sobre a preferência na inscrição em outro curso superior.
Frequências e percentagens de respostas por cursos e níveis de ensino.

186

Quadro 23

Coeficientes Alfa de Cronbach das escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional por sexos, níveis de ensino e na amostra total.

198

Quadro 24

Coeficientes Alfa de Cronbach das escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional por sexos e por cursos.

199

Quadro 25

Correlações entre os itens e as escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional na amostra total.

201

Quadro 26

Correlações entre os itens e as escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional na amostra dos rapazes.

202

Quadro 27

Correlações entre os itens e as escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional na amostra das raparigas.

203

Quadro 28

Estudo descritivo das escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional por sexos, níveis de ensino e na amostra total.

205

Quadro 29

Estudo descritivo das escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional por sexos e por cursos.

206

Quadro 30

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por cursos em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional.

209

Quadro 31

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por níveis de ensino e na amostra total em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional.

210

Quadro 32

Estudo comparativo dos níveis de ensino, por sexos e na amostra total em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 212

Quadro 33

Estudo comparativo dos níveis de ensino por cursos em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 213

Quadro 34

Estudo comparativo dos cursos em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 216

Quadro 35

Estudo comparativo dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional 219

Quadro 36

Intercorrelação de escalas na amostra total no Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 221

Quadro 37

Intercorrelação de escalas na amostra dos rapazes no Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 221

Quadro 38

Intercorrelação de escalas na amostra das raparigas no Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 222

Quadro 39

Análise factorial em componentes principais para as amostras total, dos rapazes e das raparigas em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 225

Quadro 40

Análise discriminante por cursos em relação às escalas e subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 228

Quadro 41

Análise discriminante dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional. 229

Quadro 42

Coeficientes Alfa de Cronbach das escalas sobre o Inventário sobre a Saliência das Actividades por sexos, níveis de ensino e na amostra total.

231

Quadro 43

Coeficientes Alfa de Cronbach das escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades por sexos e por cursos.

232

Quadro 44

Correlações entre os itens e as escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades na amostra total.

234

Quadro 45

Correlações entre os itens e as escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades na amostra dos rapazes.

235

Quadro 46

Correlações entre os itens e as escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades na amostra das raparigas.

236

Quadro 47

Estudo descritivo das escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades por sexos, níveis de ensino e na amostra total.

239

Quadro 48

Estudo descritivo das escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades por sexos e por cursos.

240

Quadro 49

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por cursos em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades.

243

Quadro 50

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por níveis de ensino e na amostra total em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades.

244

Quadro 51

Estudo comparativo dos níveis de ensino, por sexos e na amostra total em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades.

245

Quadro 52

Estudo comparativo dos níveis de ensino por cursos em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades. 246

Quadro 53

Estudo comparativo dos cursos em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades. 250

Quadro 54

Estudo comparativo dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades. 251

Quadro 55

Intercorrelação de escalas na amostra total no Inventário sobre a Saliência das Actividades. 254

Quadro 56

Intercorrelação de escalas na amostra dos rapazes no Inventário sobre a Saliência das Actividades. 255

Quadro 57

Intercorrelação de escalas na amostra das raparigas no Inventário sobre a Saliência das Actividades. 256

Quadro 58

Análise factorial em componentes principais para as amostras total, dos rapazes e das raparigas em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades. 259

Quadro 59

Análise factorial em componentes principais (com rotação varimax) para as amostras total, dos rapazes e das raparigas em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades. 260

Quadro 60

Análise discriminante por cursos em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades. 264

Quadro 61

Análise discriminante dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas do Inventário sobre a Saliência das Actividades. 265

Quadro 62

Coeficientes Kuder-Richardson - 20 das escalas do Questionário
A Minha Situação Vocacional por sexos,
níveis de ensino e na amostra total.

267

Quadro 63

Coeficientes Kuder-Richardson - 20 das escalas do Questionário
A Minha Situação Vocacional por sexos e por cursos.

268

Quadro 64

Correlações entre os itens e as escalas do Questionário
A Minha Situação Vocacional na amostra total.

270

Quadro 65

Correlações entre os itens e as escalas do Questionário
A Minha Situação Vocacional na amostra dos rapazes.

271

Quadro 66

Correlações entre os itens e as escalas do Questionário
A Minha Situação Vocacional na amostra das raparigas.

272

Quadro 67

Estudo descritivo das escalas do Questionário
A Minha Situação Vocacional por sexos,
níveis de ensino e na amostra total.

276

Quadro 68

Estudo descritivo das escalas do Questionário
A Minha Situação Vocacional por sexos e por cursos.

277

Quadro 69

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por cursos
em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional.

279

Quadro 70

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por níveis de
ensino e na amostra total em relação às escalas do
Questionário A Minha Situação Vocacional.

280

Quadro 71

Estudo comparativo dos níveis de ensino, por sexos e na amostra total
em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional.

282

Quadro 72

Estudo comparativo dos níveis de ensino por cursos em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional. 283

Quadro 73

Estudo comparativo dos cursos em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional. 284

Quadro 74

Estudo comparativo dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional 285

Quadro 75

Intercorrelação de escalas na amostra total no Questionário A Minha Situação Vocacional. 287

Quadro 76

Intercorrelação de escalas na amostra dos rapazes no Questionário A Minha Situação Vocacional. 287

Quadro 77

Intercorrelação de escalas na amostra das raparigas no Questionário A Minha Situação Vocacional 288

Quadro 78

Análise factorial em componentes principais para as amostras total, dos rapazes e das raparigas em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional. 289

Quadro 79

Análise discriminante por cursos em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional. 292

Quadro 80

Análise discriminante dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas do Questionário A Minha Situação Vocacional. 293

Quadro 81

Coefficientes Alfa de Cronbach das escalas do Inventário de Factores de Carreira por sexos, níveis de ensino e na amostra total. 296

Quadro 82

Coeficientes Alfa de Cronbach das escalas do Inventário de Factores de Carreira por sexos e por cursos.

297

Quadro 83

Correlações entre os itens e as escalas do Inventário de Factores de Carreira na amostra total.

299

Quadro 84

Correlações entre os itens e as escalas do Inventário de Factores de Carreira na amostra dos rapazes.

300

Quadro 85

Correlações entre os itens e as escalas do Inventário de Factores de Carreira na amostra das raparigas.

301

Quadro 86

Estudo descritivo das escalas do Inventário de Factores de Carreira por sexos, níveis de ensino e na amostra total.

303

Quadro 87

Estudo descritivo das escalas do Inventário de Factores de Carreira por sexos e por cursos.

304

Quadro 88

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por cursos em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira.

306

Quadro 89

Estudo comparativo dos rapazes e das raparigas por níveis de ensino e na amostra total em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira.

307

Quadro 90

Estudo comparativo dos níveis de ensino, por sexos e na amostra total em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira.

309

Quadro 91

Estudo comparativo dos níveis de ensino por cursos em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira.

310

Quadro 92

Estudo comparativo dos cursos em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira.

311

Quadro 93

Estudo comparativo dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira. 312

Quadro 94

Intercorrelação de escalas na amostra total no Inventário de Factores de Carreira. 314

Quadro 95

Intercorrelação de escalas na amostra dos rapazes no Inventário de Factores de Carreira. 315

Quadro 96

Intercorrelação de escalas na amostra das raparigas no Inventário de Factores de Carreira. 316

Quadro 97

Análise factorial em componentes principais para as amostras total, dos rapazes e das raparigas em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira. 319

Quadro 98

Análise discriminante por cursos em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira. 321

Quadro 99

Análise discriminante dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação às escalas do Inventário de Factores de Carreira. 322

Quadro 100

Intercorrelação de escalas para a amostra total nos quatro instrumentos de medida. 327

Quadro 101

Intercorrelação de escalas para a amostra dos rapazes nos quatro instrumentos de medida. 328

Quadro 102

Intercorrelação de escalas para a amostra das raparigas nos quatro instrumentos de medida. 329

Quadro 103

Análise factorial em componentes principais para a amostra total em relação aos quatro instrumentos de medida.

334

Quadro 104

Análise factorial em componentes principais (com rotação varimax) para a amostra total em relação aos quatro instrumentos de medida.

335

Quadro 105

Análise factorial em componentes principais para a amostra dos rapazes em relação aos quatro instrumentos de medida.

336

Quadro 106

Análise factorial em componentes principais (com rotação varimax) para a amostra dos rapazes em relação aos quatro instrumentos de medida.

337

Quadro 107

Análise factorial em componentes principais para a amostra das raparigas em relação aos quatro instrumentos de medida.

338

Quadro 108

Análise factorial em componentes principais (com rotação varimax) para a amostra das raparigas em relação aos quatro instrumentos de medida.

339

Quadro 109

Análise discriminante por cursos em relação aos quatro instrumentos de medida.

343

Quadro 110

Análise discriminante dos Pares de Cursos Biologia+Eng^a E.C. e Psicologia+L.L.M. em relação aos quatro instrumentos de medida.

344

ANEXOS

ANEXO I

INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

SUBESCALA A1 (PLANEAMENTO DA CARREIRA)

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .7420 RAPAZES = .7596 RAPARIGAS = .7013

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.7135	.7317	.6706
2	.7098	.7284	.6670
3	.7097	.7294	.6649
4	.7245	.7403	.6846
5	.7284	.7475	.6878
6	.7357	.7484	.7013
7	.7346	.7521	.6952
8	.7099	.7305	.6638
9	.7213	.7411	.6774
10	.7256	.7489	.6752

ANEXO II

INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

SUBESCALA A2 (PLANEAMENTO DA CARREIRA)

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8743 RAPAZES = .8528 RAPARIGAS = .8896

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
11	.8630	.8345	.8816
12	.8534	.8299	.8708
13	.8631	.8378	.8806
14	.8583	.8363	.8744
15	.8662	.8502	.8786
16	.8662	.8476	.8800
17	.8525	.8302	.8689
18	.8550	.8314	.8722
19	.8689	.8373	.8888

ANEXO III

INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL ESCALA A (PLANEAMENTO DA CARREIRA)

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8456 RAPAZES = .8483 RAPARIGAS = .8419

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.8380	.8392	.8362
2	.8381	.8389	.8366
3	.8384	.8400	.8363
4	.8443	.8444	.8435
5	.8459	.8461	.8451
6	.8482	.8486	.8473
7	.8474	.8500	.8447
8	.8367	.8391	.8337
9	.8385	.8411	.8353
10	.8418	.8454	.8375
11	.8346	.8373	.8312
12	.8324	.8361	.8273
13	.8342	.8389	.8281
14	.8351	.8401	.8290
15	.8385	.8435	.8313
16	.8377	.8433	.8303
17	.8311	.8355	.8251
18	.8324	.8371	.8255
19	.8344	.8383	.8298

ANEXO IV

INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

SUBESCALA B1 (EXPLORAÇÃO DA CARREIRA)

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .6136 RAPAZES = .6447 RAPARIGAS = .5540

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.6119	.6395	.5435
2	.5852	.6116	.5384
3	.6013	.6219	.5710
4	.5682	.6009	.5213
5	.5511	.5817	.4947
6	.5575	.5925	.4534
7	.5676	.6009	.5075
8	.6082	.6502	.5430
9	.6026	.6394	.5305

ANEXO V

INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

SUBESCALA B2 (EXPLORAÇÃO DA CARREIRA)

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .6343 RAPAZES = .6101 RAPARIGAS = .6608

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
10	.6201	.5972	.6471
11	.5850	.5563	.6176
12	.6339	.5995	.6614
13	.6133	.5887	.6401
14	.5710	.5371	.6075
15	.5995	.5745	.6244
16	.5825	.5600	.6110
17	.6177	.6104	.6338
18	.6255	.6006	.6534



ANEXO VI

INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

ESCALA B (EXPLORAÇÃO DA CARREIRA)

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .7028 RAPAZES = .7159 RAPARIGAS = .6986

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.6980	.7111	.6929
2	.6936	.7041	.6945
3	.7019	.7079	.7042
4	.6938	.7026	.6967
5	.6812	.6894	.6845
6	.6790	.6916	.6744
7	.6841	.6961	.6835
8	.6971	.7125	.6929
9	.6966	.7119	.6904
10	.6964	.7119	.6889
11	.6835	.6976	.6779
12	.6933	.7051	.6934
13	.6893	.7070	.6823
14	.6730	.6857	.6675
15	.6824	.6973	.6678
16	.6817	.6983	.6719
17	.7061	.7278	.6952
18	.6968	.7114	.6908

ANEXO VII

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE PARTICIPAÇÃO - ESTUDO

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8340 RAPAZES = .8342 RAPARIGAS = .8154

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.8105	.8090	.7913
6	.8234	.8250	.8033
11	.8099	.8074	.7938
16	.8078	.8085	.7872
21	.8480	.8430	.8362
26	.8237	.8283	.7971
31	.8124	.8131	.7894
36	.8183	.8219	.7930
41	.8084	.8080	.7898
46	.8240	.8232	.8059

ANEXO VIII

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE PARTICIPAÇÃO - TRABALHO

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .9030 RAPAZES = .9057 RAPARIGAS = .9010

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
2	.8884	.8936	.8842
7	.9021	.9070	.8983
12	.9000	.9019	.8987
17	.8894	.8934	.8864
22	.8970	.8977	.8966
27	.8882	.8919	.8855
32	.8876	.8909	.8851
37	.8852	.8889	.8825
42	.8910	.8937	.8890
47	.9025	.9024	.9028

ANEXO IX

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE PARTICIPAÇÃO - SERVIÇOS À COMUNIDADE

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .9244 RAPAZES = .9198 RAPARIGAS = .9243

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
3	.9167	.9129	.9157
8	.9184	.9136	.9187
13	.9229	.9166	.9242
18	.9144	.9099	.9141
23	.9150	.9116	.9133
28	.9137	.9081	.9137
33	.9125	.9086	.9114
38	.9133	.9091	.9121
43	.9169	.9111	.9176
48	.9224	.9153	.9244

ANEXO X

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE PARTICIPAÇÃO - CASA

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8475 RAPAZES = .8483 RAPARIGAS = .8401

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
4	.8352	.8431	.8219
9	.8401	.8387	.8330
14	.8447	.8435	.8374
19	.8266	.8300	.8159
24	.8430	.8396	.8380
29	.8282	.8319	.8175
34	.8226	.8241	.8151
39	.8204	.8205	.8136
44	.8273	.8279	.8206
49	.8419	.8399	.8376

ANEXO XI

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE PARTICIPAÇÃO - TEMPOS LIVRES

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8741 RAPAZES = .8646 RAPARIGAS = .8789

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
5	.8619	.8552	.8647
10	.8662	.8610	.8674
15	.8641	.8513	.8714
20	.8551	.8448	.8600
25	.8773	.8671	.8826
30	.8621	.8509	.8679
35	.8526	.8424	.8571
40	.8533	.8407	.8595
45	.8616	.8503	.8671
50	.8662	.8531	.8737

ANEXO XII

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE ADESÃO - ESTUDO

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8877 RAPAZES = .8860 RAPARIGAS = .8739

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
51	.8829	.8807	.8692
56	.8726	.8714	.8568
61	.8779	.8725	.8668
66	.8825	.8794	.8707
71	.8680	.8668	.8510
76	.8765	.8757	.8606
81	.8771	.8770	.8587
86	.8829	.8817	.8686
91	.8699	.8676	.8534
96	.8760	.8747	.8610

ANEXO XIII

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE ADESÃO - TRABALHO

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8333 RAPAZES = .8315 RAPARIGAS = .8244

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
52	.8191	.8168	.8097
57	.8140	.8137	.8029
62	.8184	.8162	.8089
67	.8131	.8083	.8073
72	.8097	.8084	.7971
77	.8144	.8106	.8062
82	.8367	.8319	.8319
87	.8220	.8220	.8108
92	.8135	.8115	.8019
97	.8204	.8214	.8088

ANEXO XIV

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE ADESAO - SERVIÇOS À COMUNIDADE

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .9259 RAPAZES = .9205 RAPARIGAS = .9241

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
53	.9175	.9122	.9152
58	.9155	.9100	.9133
63	.9171	.9108	.9151
68	.9131	.9077	.9102
73	.9142	.9081	.9124
78	.9164	.9112	.9125
83	.9255	.9202	.9236
88	.9272	.9209	.9269
93	.9169	.9093	.9159
98	.9182	.9128	.9163

ANEXO XV

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES ESCALA DE ADESAO - CASA

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .9099 RAPAZES = .9111 RAPARIGAS = .9063

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
54	.9030	.9044	.8993
59	.8983	.8982	.8959
64	.9006	.9007	.8976
69	.8973	.8993	.8925
74	.8981	.8998	.8935
79	.8981	.8992	.8941
84	.9024	.9033	.8991
89	.9104	.9120	.9065
94	.8980	.8995	.8933
99	.9021	.9048	.8968

ANEXO XVI

INVENTÁRIO SOBRE A SALIÊNCIA DAS ACTIVIDADES

ESCALA DE ADESÃO - TEMPOS LIVRES

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .9016 RAPAZES = .8955 RAPARIGAS = .9067

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
55	.8917	.8857	.8969
60	.8905	.8859	.8944
65	.8937	.8837	.9018
70	.8900	.8841	.8950
75	.8857	.8789	.8914
80	.8864	.8771	.8942
85	.8899	.8827	.8960
90	.9021	.8947	.9074
95	.8892	.8836	.8939
100	.8985	.8939	.9027

ANEXO XVII

A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL ESCALA IDENTIDADE VOCACIONAL

KUDER-RICHARDSON 20: TOTAL = .7776 RAPAZES = .7766 RAPARIGAS = .7790

ITENS	KUDER-RICHARDSON 20 SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.7681	.7681	.7688
2	.7682	.7634	.7730
3	.7589	.7586	.7598
4	.7730	.7700	.7762
5	.7846	.7820	.7871
6	.7627	.7642	.7620
7	.7595	.7591	.7605
8	.7558	.7563	.7559
9	.7524	.7522	.7532
10	.7575	.7583	.7570
11	.7737	.7712	.7765
12	.7760	.7764	.7762
13	.7567	.7561	.7579
14	.7799	.7765	.7835
15	.7724	.7749	.7709
16	.7652	.7621	.7683
17	.7774	.7758	.7793
18	.7681	.7679	.7689

ANEXO XVIII

A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL ESCALA INFORMAÇÃO SOBRE AS PROFISSÕES

KUDER-RICHARDSON 20: TOTAL = .6217 RAPAZES = .6821 RAPARIGAS = .5576

ITENS	KUDER-RICHARDSON 20 SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.4802	.5527	.4060
2	.6332	.6795	.5845
3	.5414	.6147	.4685
4	.5553	.6207	.4893

ANEXO XIX

A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL
ESCALA OBSTÁCULOS

KUDER-RICHARDSON 20: TOTAL = .3645 RAPAZES = .3602 RAPARIGAS = .3646

ITENS	KUDER-RICHARDSON 20 SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.3319	.3832	.2890
2	.3134	.2724	.3362
3	.3014	.3333	.2772
4	.4299	.3597	.4704

ANEXO XX

INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALA ANSIEDADE DE ESCOLHA NA CARREIRA

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8080 RAPAZES = .7630 RAPARIGAS = .8343

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
7	.7871	.7364	.8168
8	.7617	.7076	.7933
9	.7674	.7060	.8028
10	.7772	.7292	.8055
11	.8000	.7540	.8270
12	.7751	.7361	.7997

ANEXO XXI

INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALA INDECISÃO GENERALIZADA

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .7610 RAPAZES = .7577 RAPARIGAS = .7621

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
4	.6694	.6610	.6757
5	.7435	.7401	.7443
6	.7403	.7240	.7483
18	.7297	.7314	.7281
19	.6994	.7092	.6899

ANEXO XXII

INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

ESCALA NECESSIDADE DE INFORMAÇÃO SOBRE A CARREIRA

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .7268 RAPAZES = .6851 RAPARIGAS = .7566

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.6923	.6394	.7306
13	.7091	.6594	.7443
14	.6685	.6214	.7029
16	.6863	.6431	.7187
20	.7037	.6672	.7284
21	.6740	.6374	.7015

ANEXO XXIII

INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA
ESCALA NECESSIDADE DE AUTO-CONHECIMENTO

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8038 RAPAZES = .7914 RAPARIGAS = .8143

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
2	.7528	.7298	.7714
3	.7235	.7172	.7284
15	.7441	.7284	.7581
17	.7918	.7789	.8035

ANEXO XXIV

INVENTÁRIO DE FACTORES DE CARREIRA

RESULTADO GLOBAL "IFC"

ALFA DE CRONBACH: TOTAL = .8572 RAPAZES = .8279 RAPARIGAS = .8748

ITENS	ALFA DE CRONBACH SE O ITEM FÔR EXCLUÍDO		
	TOTAL	RAPAZES	RAPARIGAS
1	.8519	.8228	.8694
2	.8468	.8134	.8665
3	.8475	.8148	.8664
4	.8493	.8191	.8677
5	.8537	.8225	.8722
6	.8539	.8243	.8717
7	.8497	.8188	.8683
8	.8499	.8196	.8683
9	.8499	.8195	.8683
10	.8519	.8225	.8698
11	.8542	.8248	.8720
12	.8512	.8223	.8690
13	.8565	.8287	.8735
14	.8525	.8231	.8702
15	.8464	.8141	.8655
16	.8493	.8190	.8675
17	.8469	.8142	.8663
18	.8542	.8233	.8727
19	.8512	.8223	.8690
20	.8540	.8229	.8725
21	.8516	.8228	.8689

ANEXO XXV

I.D.V. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA TOTAL

N = 1204

Percentis	A	B	A1	A2	B1	B2
95	80	192	43	40	113	87
90	75	186	40	37	110	82
80	70	175	38	34	104	75
75	68	171	36	33	102	73
70	66	168	35	32	101	70
60	63	163	34	30	97	66
50	61	157	32	29	95	63
40	58	152	31	27	92	60
30	55	147	29	26	88	55
25	54	144	28	25	86	53
20	52	140	27	24	85	51
10	48	131	24	21	79	46
5	43	124	21	19	74	43

A, A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B, B1 e B2 - Exploração da Carreira

ANEXO XXVI

I.D.V. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA DO SEXO MASCULINO

N = 560

Percentis	A	B	A1	A2	B1	B2
95	79	191	42	40	111	86
90	75	183	40	38	106	82
80	69	173	36	35	102	75
75	67	169	35	33	100	74
70	65	166	34	32	98	72
60	61	161	32	31	95	67
50	60	156	31	29	93	64
40	57	151	29	28	89	61
30	54	146	27	26	85	57
25	53	143	26	25	83	55
20	51	138	25	24	81	53
10	46	128	22	21	75	47
5	41	120	20	19	68	43

A , A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B , B1 e B2 - Exploração da Carreira

ANEXO XXVII

I.D.V. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA DO SEXO FEMININO

N = 644.

Percentis	A	B	A1	A2	B1	B2
95	80	195	44	39	114	89
90	75	187	41	37	112	82
80	71	179	38	34	106	76
75	69	174	37	33	104	73
70	67	170	36	32	103	70
60	65	164	35	30	100	66
50	62	159	34	29	97	62
40	59	153	32	27	95	58
30	56	149	30	26	92	54
25	55	146	29	25	90	53
20	54	142	28	24	88	50
10	49	135	25	21	83	45
5	45	128	23	18	79	42

A , A1 e A2 - Planeamento da Carreira

B , B1 e B2 - Exploração da Carreira

ANEXO XXVIII

I.S.A. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA TOTAL

N = 1204

Percentis	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5
95	38	30	29	28	37	—	40	38	37	40
90	36	26	25	26	36	40	39	37	34	39
80	34	22	20	23	33	—	38	34	31	37
75	33	20	19	22	32	38	—	33	30	36
70	32	19	18	21	31	37	37	31	29	35
60	31	16	15	20	30	36	36	29	27	33
50	29	15	13	18	28	34	34	27	25	32
40	28	13	12	17	26	32	33	25	23	30
30	27	—	—	16	25	30	31	22	21	28
25	26	12	11	15	23	29	30	21	20	27
20	25	11	—	14	22	28	29	19	19	26
10	22	—	—	12	19	24	26	15	14	22
5	20	10	10	11	17	22	23	12	12	19

P1 - Participação - Estudo

P2 - Participação - Trabalho

P3 - Participação - Comunidade

P4 - Participação - Casa

P5 - Participação - Tempos Livres

A1 - Adesão - Estudo

A2 - Adesão - Trabalho

A3 - Adesão - Comunidade

A4 - Adesão - Casa

A5 - Adesão - Tempos Livres

ANEXO XXIX

I.S.A. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA DO SEXO MASCULINO

N = 560

Percentis	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5
95	37	29	27	27	38	40	40	37	37	40
90	35	25	23	25	36	39	39	35	34	39
80	32	21	19	22	34	38	—	32	30	37
75	—	20	17	21	33	37	37	30	29	—
70	31	19	16	20	32	36	36	29	28	36
60	29	16	13	18	30	34	34	27	26	34
50	28	15	12	17	29	32	33	25	24	32
40	27	13	11	16	27	30	31	23	22	31
30	25	12	—	15	26	28	30	20	20	29
25	24	—	—	14	25	27	29	19	19	28
20	23	11	—	13	23	26	27	17	17	26
10	21	—	—	—	20	22	25	13	14	22
5	18	10	10	11	18	20	23	11	11	20

P1 - Participação - Estudo

P2 - Participação - Trabalho

P3 - Participação - Comunidade

P4 - Participação - Casa

P5 - Participação - Tempos Livres

A1 - Adesão - Estudo

A2 - Adesão - Trabalho

A3 - Adesão - Comunidade

A4 - Adesão - Casa

A5 - Adesão - Tempos Livres

ANEXO XXX

I.S.A. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA DO SEXO FEMININO

N = 644

Percentis	P1	P2	P3	P4	P5	A1	A2	A3	A4	A5
95	38	30	30	28	37	—	40	39	37	40
90	37	26	26	26	35	40	39	37	34	39
80	35	22	22	24	32	—	—	35	32	37
75	34	20	20	23	31	39	38	34	30	36
70	33	19	19	22	30	38	37	33	29	35
60	32	17	17	21	28	37	36	31	27	33
50	31	15	15	19	27	35	35	29	26	31
40	29	13	13	18	25	34	34	27	24	30
30	28	—	12	17	24	32	32	24	22	28
25	27	12	—	16	22	31	31	23	21	27
20	26	11	11	15	21	30	30	22	20	25
10	24	—	—	13	19	27	28	17	16	22
5	22	10	10	12	16	25	25	14	13	19

P1 - Participação - Estudo

P2 - Participação - Trabalho

P3 - Participação - Comunidade

P4 - Participação - Casa

P5 - Participação - Tempos Livres

A1 - Adesão - Estudo

A2 - Adesão - Trabalho

A3 - Adesão - Comunidade

A4 - Adesão - Casa

A5 - Adesão - Tempos Livres

ANEXO XXXI

M.S.V. – DADOS NORMATIVOS

ESCALAS	AMOSTRA TOTAL			AMOSTRA DO SEXO MASCULINO			AMOSTRA DO SEXO FEMININO		
	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N
IV	10.90	3.84	1204	10.72	3.82	560	11.07	3.84	644
IP	.96	1.11	1204	.97	1.18	560	.94	1.04	644
O	3.42	.80	1204	3.50	.75	560	3.35	.83	644

IV - Identidade Vocacional

IP - Informação sobre Profissões

O - Obstáculos

M - Média

DP - Desvio Padrão

N - Dimensão da amostra

ANEXO XXXII

I.F.C. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA TOTAL

N = 1204

Percentis	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
95	25	20	28	20	85
90	24	19	27	18	81
80	22	17	—	17	76
75	—	—	25	16	74
70	21	16	24	15	73
60	20	15	23	14	70
50	19	14	22	13	67
40	17	13	21	11	64
30	—	—	20	10	61
25	16	12	19	—	59
20	15	11	18	9	57
10	13	10	15	7	51
5	11	9	12	5	45

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

ANEXO XXXIII

I.F.C. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA DO SEXO MASCULINO

N = 560

Percentis	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
95	24	19	28	19	83
90	23	18	26	18	79
80	21	—	25	—	74
75	—	16	—	16	72
70	20	15	24	15	71
60	19	14	23	14	68
50	18	—	22	13	66
40	17	13	21	12	63
30	16	—	—	—	60
25	—	12	19	10	59
20	15	11	18	9	57
10	13	9	16	7	51
5	12	8	14	5	47

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira

ANEXO XXXIV

I.F.C. - NORMAS EM PERCENTIS

AMOSTRA DO SEXO FEMININO

N = 644

Percentis	AEC	IG	NIC	NAC	IFC
95	26	21	28	20	87
90	24	19	27	18	83
80	23	—	26	17	77
75	22	17	25	—	76
70	21	16	24	16	75
60	20	15	23	14	71
50	19	14	22	13	68
40	18	13	21	11	65
30	17	—	20	10	61
25	16	12	19	—	59
20	15	11	18	9	57
10	13	10	15	7	50
5	11	9	12	5	45

AEC - Ansiedade de Escolha na Carreira

IG - Indecisão Generalizada

NIC - Necessidade de Informação sobre a Carreira

NAC - Necessidade de Auto-Conhecimento

IFC - Inventário de Factores de Carreira



